

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DE LECTEURS À RISQUE DU TROISIÈME  
CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ÉMILIE CLOUTIER

NOVEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



À tous ces élèves qui ont parfois besoin  
d'un petit coup de pouce





## **REMERCIEMENTS**

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice Catherine Turcotte pour son support et son soutien tout au long de la réalisation de ce long processus. Ses conseils précieux, son réconfort et son encouragement m'ont permis de garder confiance en moi, de rédiger mon mémoire et de poursuivre mes études. Sans elle, ce projet n'aurait pu être ce qu'il est présentement.

J'aimerais également remercier mes parents pour m'avoir toujours encouragé dans la réalisation de mes études et m'avoir donné le soutien financier nécessaire à cette fin. De plus, je remercie mes amies, Viviane Boucher et Marie-France Côté, pour leurs conseils judicieux et pour m'avoir donné leur avis tout au long de la rédaction de mon mémoire. Aussi, je remercie mon ami Jim Moretti pour ces précieuses connaissances en mise en page. Je remercie également mon conjoint Dominic Barbe pour son soutien lors des bonnes journées tout comme lors de moins bonnes.

J'aimerais aussi remercier Marie-Josée Roy et Annie Pèlerin, les orthopédagogues qui m'ont permis de recruter mes participants, pour leur précieuse collaboration et leur dévouement et sans qui je n'aurais pu faire ma cueillette de données.

Finalement, j'aimerais remercier le CRSH ainsi que le FQRSC d'avoir financé ce projet, ce qui m'a permis de réaliser ma maîtrise à temps plein et de consacrer tout mon temps à mes études.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	III
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
RÉSUMÉ .....	XIII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	3
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL .....	9
2.1.    COMPRÉHENSION DE LECTURE.....	9
2.1.1.    Stratégies de lecture .....	12
2.2.    MÉTACOGNITION .....	15
2.2.1.    Historique du concept .....	15
2.2.2.    La métacognition et la lecture.....	18
2.3.    RECHERCHES PERTINENTES SUR LES LECTEURS COMPÉTENTS ET À RISQUE DE LA FIN DU PRIMAIRE .....	21
2.3.1.    Étude de Cartier, 2006 .....	22
2.3.2.    Étude de Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam, 2006 .....	23
2.3.3.    Étude de McTavish, 2008 .....	25
2.3.4.    Synthèse des recherches antérieures .....	27
2.4.    OBJECTIFS ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....	28
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	31
3.1.    MÉTHODE .....	31
3.1.1.    Le rappel stimulé .....	34
3.2.    PARTICIPANTS.....	35
3.2.1.    Échantillonnage .....	35

3.3.	PROTOCOLE D'ENTREVUE .....	36
3.3.1.	Pré-expérimentations.....	39
3.4.	INSTRUMENTS POUR LA CUEILLETTE .....	39
3.5.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	41
4.1.1.	Texte narratif : Stratégies avant, pendant et après la lecture de l'élève 1 .....	43
4.1.2.	Texte narratif : catégories de connaissances de l'élève 1.....	44
4.1.3.	Texte courant : Stratégies avant, pendant et après de l'élève 1.....	47
4.1.4.	Texte courant : catégories de connaissance de l'élève 1 .....	49
4.1.5.	Portrait de l'élève 1 .....	52
4.2.1.	Texte courant : Stratégies avant, pendant et après de l'élève 2.....	53
4.2.3.	Texte narratif : Stratégies avant, pendant et après .....	58
4.2.4.	Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 2.....	59
4.2.5.	Portrait de l'élève 2 .....	62
4.3.1.	Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 3.....	63
4.3.2.	Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 3.....	64
4.3.4.	Texte courant : catégorie de connaissance de l'élève 3.....	69
4.3.5.	Portrait de l'élève 3 .....	72
4.4.1.	Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 4.....	73
4.4.2.	Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 4.....	73
4.4.3.	Texte courant : stratégies avant, pendant et après de l'élève 4 .....	76
4.4.4.	Texte courant : catégorie de connaissance de l'élève 4.....	77
4.4.5.	Portrait de l'élève 4 .....	79
4.5.	ÉLÈVE 5 .....	79
4.5.1.	Texte courant : stratégies avant, pendant et après de l'élève 5 .....	80
4.5.2.	Texte courant : catégorie de connaissances de l'élève 5 .....	80
4.5.3.	Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 5.....	85
4.5.4.	Texte narratif : catégorie de connaissances de l'élève 5 .....	86
4.5.5.	Portrait de l'élève 5 .....	92
4.6.	ÉLÈVE 6 .....	93
4.6.1.	Texte courant : stratégies avant, pendant et après de l'élève 6 .....	93
4.6.2.	Texte courant : catégorie de connaissance de l'élève 6.....	94

4.6.3.	Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 6 .....	99
4.6.4.	Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 6 .....	99
4.6.4.	Portrait de l'élève 6.....	103
4.7.	ÉLÈVE 7.....	104
4.7.1.	Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 7 .....	104
4.7.2.	Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 7 .....	105
4.7.3.	Texte courant : stratégie avant, pendant et après de l'élève 7.....	109
4.7.4.	Texte courant : catégories de connaissance de l'élève 7.....	110
4.7.5.	Portrait de l'élève 7.....	114
4.8.	Synthèse des stratégies utilisées.....	115
5.1.	RÉPONSES AUX OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	119
5.1.1.	Profil 1: Le lecteur non stratégique.....	123
5.1.2.	Profil 2: Le lecteur aux stratégies non régulées.....	124
5.2.	IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE ET LA RECHERCHE. ....	125
5.3.	LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....	127
APPENDICE A		
	PROTOCOLE D'ENTRETIEN .....	131
APPENDICE B		
	TEXTES COURANT ET NARRATIF.....	135
APPENDICE C		
	LIGNES DIRECTRICES.....	141
APPENDICE D		
	CERTIFICAT ÉTHIQUE .....	143
	RÉFÉRENCES.....	145



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 2.1 Modèle de la métacognition inspiré de Tardif (1992) .....	17
Figure 2.2 Modèle de la métacompréhension de Schmitt (2005) .....	19





## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Stratégies de lecture les plus importantes .....	14
Tableau 2.2 Résumé des études de Cartier (2006), Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) et McTavish (2008) .....	28
Tableau 3.1 Méthodologies des études antérieures .....	33
Tableau 3.2 Critères d'inclusion des participants .....	36
Tableau 3.3 Protocole d'entrevue .....	38
Tableau 4.1 Analyse du texte narratif de l'élève 1 .....	45
Tableau 4.2 Analyse du texte courant de l'élève 1 .....	49
Tableau 4.3 Analyse du texte courant de l'élève 2 .....	55
Tableau 4.4 Analyse du texte narratif de l'élève 2 .....	60
Tableau 4.5 Analyse du texte narratif de l'élève 3 .....	65
Tableau 4.6 Analyse du texte courant de l'élève 3 .....	70
Tableau 4.7 Analyse du texte narratif de l'élève 4 .....	74
Tableau 4.8 Analyse du texte courant de l'élève 4 .....	77
Tableau 4.9 Analyse du texte courant de l'élève 5 .....	81
Tableau 4.10 Analyse du texte narratif de l'élève 5 .....	86
Tableau 4.11 Analyse du texte courant de l'élève 6 .....	95
Tableau 4.12 Analyse du texte narratif de l'élève 6 .....	100
Tableau 4.13 Analyse du texte courant de l'élève 7 .....	105
Tableau 4.14 Analyse du texte courant de l'élève 7 .....	111
Tableau 4.15 Synthèse des stratégies des élèves .....	116



## RÉSUMÉ

Bien que les stratégies métacognitives des élèves forts soient bien documentées et que l'importance de la métacognition dans la compréhension de lecture soit reconnue, peu d'études décrivent précisément celles des élèves à risque. Les études antérieures se sont surtout attardées aux élèves très faibles et en début de scolarité. Ce mémoire cherche donc à comprendre et documenter les stratégies métacognitives des élèves à risque et plus particulièrement ceux du troisième cycle du primaire. Pour ce faire, cette recherche utilise la méthode du rappel stimulé puisqu'elle permet d'évaluer les stratégies des élèves en contexte authentique de lecture sans toutefois les surcharger cognitivement. Deux entretiens ont donc été réalisés auprès de sept élèves (trois garçons et 4 filles) âgés entre 10 et 11 ans. L'un de ces entretiens a été effectué avec un texte narratif et l'autre avec un texte courant. Les verbatim des entrevues ont ensuite été analysés à l'intérieur de tableaux afin de répertorier les stratégies efficaces, inefficaces et absentes des élèves. À partir de ces tableaux, des portraits individuels de chaque élève ont été élaborés. Malgré la diversité des profils individuels, les résultats de cette recherche démontrent donc que deux profils émergent à partir des verbatim des élèves rencontrés : la première concerne les élèves qui connaissent et utilisent efficacement très peu de stratégies tandis que la deuxième regroupe les élèves qui possèdent un répertoire de stratégies efficaces, mais qui ont du mal à les réguler de façon constante. Finalement, les résultats de cette recherche permettront aux recherches futures et aux praticiens de bâtir de meilleurs outils d'évaluation de la métacognition et de réaliser des interventions en lecture qui répondent mieux aux besoins des élèves à risque.



## INTRODUCTION

La réussite en lecture est intimement liée à la réussite scolaire. Les recherches démontrent entre autres que de faibles habiletés en lecture à la fin du primaire entraînent souvent un échec scolaire dans plusieurs matières au secondaire. À ce sujet, plusieurs études ont démontré que les stratégies métacognitives étaient l'un des éléments les plus importants en compréhension de lecture. Cependant, bien que l'importance de la métacognition en lecture soit bien documentée, on observe que peu d'entre elles traitent des élèves à risque du troisième cycle du primaire. Le but de cette recherche est donc de comprendre les stratégies métacognitives utilisées par les élèves à risque du troisième cycle du primaire. À cette fin, la problématique sera exposée dans un premier temps en démontrant l'importance de ce problème et de la question de recherche. Le cadre conceptuel sera présenté en second lieu en expliquant les principaux concepts présents à l'intérieur de cette recherche. Dans un troisième temps, les objectifs spécifiques seront exposés. Par la suite, la méthodologie utilisée afin de répondre à ces objectifs sera démontrée. Les résultats obtenus seront ensuite présentés et seront suivis de la discussion qui répondra aux objectifs de recherche et discutera des retombées pratiques et scientifiques de cette recherche. Finalement, la conclusion de cette recherche sera exposée.



# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**

Au fil du temps, le niveau de littératie pour fonctionner en société devient toujours plus exigeant. En effet, dans les années 1950, le niveau de littératie fonctionnelle correspondait à ce qui est maintenant attendu chez un élève de la quatrième année du primaire (Pierre, 2003). Aujourd'hui, les élèves doivent donc apprendre à lire et à écrire plus rapidement tout en atteignant un niveau de performance plus élevé. De plus, dans notre société actuelle, l'atteinte de ce niveau de littératie est d'autant plus cruciale étant donné que de bonnes compétences en lecture sont nécessaires afin de se trouver un emploi et d'être fonctionnel en tant que citoyen (Martel et Lévesque, 2010; Torgesen, 2002).

La réussite en lecture est donc placée au cœur des préoccupations en éducation, et ce, dès la maternelle (MELS, 2009). La prévention des difficultés auprès des élèves à risque en début de scolarité s'est avérée, à l'intérieur de nombreuses études, le moyen le plus efficace pour favoriser la réussite (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005; Duffy-Hester, 1999; Foorman, Francis, Fletcher et Lynn, 1996; Juel et Minden-Cupp, 2000; Morrow et Asbury, 2003; Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk, et Seltzer, 1994; Torgesen, 2002). Cependant, de plus en plus de recherches tendent à démontrer qu'une seconde vague de difficultés apparaît plus tard dans la scolarité, soit vers la quatrième année du primaire (Chall, 2000; Leach, Scarborough et Rescorla, 2003; Sanacore et Palumbo, 2009). Smith, Borkowski et Withman (2008) ajoutent que dans les années 2000, environ 68% des élèves de quatrième année ne pouvaient pas lire de textes destinés à leur degré scolaire. La complexité et la densité des textes utilisés, les mots nouveaux difficiles à identifier et le manque de stratégies entraînent le développement de nouvelles difficultés ou encore le renforcement de celles déjà présentes auprès de plusieurs élèves. Toutefois, peu de ressources sont



prises à la disposition de ces élèves afin de remédier à leurs difficultés (Leach, Scarborough et Rescorla, 2003), ce qui provoque le maintien et l'aggravation de ces difficultés au-delà du primaire. En effet, les élèves qui quittent la sixième année du primaire avec de faibles compétences en lecture risquent d'éprouver des problèmes d'apprentissage tout au long de leur scolarité (Pressley, 2006) et ce, dans l'ensemble de leurs matières scolaires (Swanson, 1999; MELS, 2005). De plus, il a été démontré que ces élèves s'adaptent plus difficilement aux différentes tâches scolaires étant donné que la lecture est présente dans la majorité d'entre elles (Cartier, 2006). Smith, Borkowski et Whitman (2008) ajoutent que les élèves présentant des difficultés de lecture à la fin du primaire et qui perdurent au secondaire ont peu de chance d'exploiter leur potentiel et d'effectuer des études postsecondaires. Par ailleurs, le document sur l'apprentissage en lecture du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2005) « Apprendre à lire », pousse la réflexion encore plus loin et affirme que l'échec en lecture est fortement associé à l'abandon scolaire. S'attarder davantage aux difficultés de lecture apparaissant plus tard dans la scolarité est donc désormais une priorité dans la pratique comme en recherche.

À cet égard, selon plusieurs auteurs (Cartier, 2006; Leach, Scarborough et Rescorla, 2003; Pressley, 2006), les difficultés tardives développées par les élèves peuvent être occasionnées par un déficit quant au décodage ou quant à la compréhension ou encore les deux à la fois. Toutefois, Pressley (2002) affirme que la majorité des élèves de sixième année du primaire ont acquis suffisamment d'habiletés de décodage afin de pouvoir lire un texte du début à la fin. Par contre, plusieurs de ces élèves n'arrivent pas à construire du sens avec ce qu'ils lisent. Ce phénomène est également observé par Martel et Lévesque (2010) qui affirment que plusieurs élèves de la fin du primaire et du secondaire n'arrivent pas à s'approprier le contenu des textes et à donner du sens à ce qui est écrit, et ce, malgré le fait qu'ils arrivent à décoder adéquatement. Au Québec, la fin du primaire correspond au troisième cycle du primaire soit la cinquième et la sixième année pour les enfants âgés entre 10 et 12 ans. Ces difficultés

de compréhension se retrouvent donc au cœur de l'échec en lecture de même que scolaire. D'ailleurs, selon Scarlach (2008), la compréhension est la dimension la plus importante de la lecture et la raison pour laquelle on lit. Ces propos sont également appuyés par Cartier (2006). Il est donc primordial que les élèves soient en mesure de construire une représentation mentale des textes qui leur sont présentés et qu'ils ne soient pas uniquement capables de les décoder adéquatement.

Or, si la compréhension en lecture est importante, elle comprend des défis, surtout pour les lecteurs moins compétents (Cartier, 2006; Scarlach, 2008; Leach, Scarborough et Rescola, 2003; Pressley, 2002, 2006). Torgesen (2000) précise que la compréhension est une activité extrêmement complexe qui découle de plusieurs facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels. En ce sens, l'étude d'Artelt, Schiefele et Schneider (2001) mentionne que quatre facteurs principaux influencent la compréhension d'un texte : la vitesse de décodage, les connaissances antérieures liées au texte, la motivation à lire le texte et la métacognition, qui comprend les stratégies de compréhension. Selon cette même étude, une fois la vitesse de décodage contrôlée, la métacognition est le facteur le plus associé à la compréhension de lecture. En d'autres termes, les élèves faibles en lecture, mais qui n'ont pas de difficultés de décodage possèdent généralement peu de stratégies métacognitives. D'ailleurs, le chercheur Michael Pressley (2006) reprend cette idée en affirmant que les élèves qui décodent difficilement les mots au début de leur scolarité manifestent de faibles compétences en lecture jusqu'à la fin de leur primaire, et ce, même s'ils apprennent à décoder adéquatement. Pressley (2006) explique ce phénomène par le manque de stratégies métacognitives et d'habiletés à effectuer des inférences dans le texte. Les recherches sur l'importance de la métacognition en lecture abondent également en ce sens (Baker et Brown, 1984; Brown, 1980; Houtveen et van de Grift, 2007).

Depuis les années 1980, l'état des connaissances sur les stratégies métacognitives en lecture connaît un développement considérable (Saint-Pierre, 1994). Ces stratégies

métacognitives favorisent les mécanismes d'autorégulation, d'autocorrection et de contrôle (Artelt et *al.*, 2001; Baker et Brown, 1980; Houtveen et van de Grift, 2007; McTavish, 2008) qui permettent aux lecteurs d'utiliser efficacement leurs stratégies (se donner une intention de lecture, identifier les bris de sens, résumer l'information) et ainsi s'adapter à divers contextes (McTavish, 2010; Pressley, 2006). Ces mécanismes sont donc essentiels à la réussite d'une tâche en lecture.

Selon Pressley (2006), les lecteurs compétents utilisent plus d'une stratégie à la fois et le font de manière consciente. Cette conscience et ce contrôle des stratégies sont précisément ce qui compose la métacognition. De plus, Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) abondent en ce sens et mentionnent que les élèves forts possèdent un grand éventail de stratégies qui leur permettent de s'adapter à différents types de textes contrairement aux élèves plus faibles. Dans le même ordre d'idée, l'étude de Houtveen et Van de Grift (2007) a démontré que l'enseignement de stratégies métacognitives auprès des élèves en difficulté permet d'obtenir de meilleurs résultats en compréhension de lecture.

Toutefois, bien que l'importance de la métacognition en lecture soit bien documentée, peu d'études se sont penchées sur les stratégies métacognitives en lecture utilisées par les élèves à risque du troisième cycle du primaire, la majorité des recherches étant particulièrement orientée vers les élèves de maternelle et du premier cycle du primaire (Juel et Minden-Cupp, 1999; Morrow et *al.*, 1999; Pressley, 2006). Toutefois, Philipps (1988) a effectué une étude auprès d'élèves de sixième année du primaire faibles en lecture. Les conclusions de l'étude ont démontré que ces élèves étaient beaucoup moins actifs dans leur lecture que les élèves compétents. Cependant, cette recherche, comme la plupart des recherches ayant tenté de décrire les stratégies des élèves en difficulté de lecture, a utilisé la méthode *think-aloud* afin de recueillir les propos des élèves. Cette méthode consiste à demander aux élèves de verbaliser leurs réflexions alors qu'ils lisent. Or, cette méthode a été maintes fois critiquée étant

donné qu'elle surcharge la mémoire de travail des élèves, les empêchant ainsi d'explicitier leurs stratégies et de comprendre adéquatement le texte qui leur était présenté (Jacobs et Paris, 1987; McTavish, 2008; Tochon, 1996). D'autres chercheurs (Cartier, 2006; Miholic, 1994) ont utilisé des questionnaires pour arriver à des conclusions semblables. Or, cet instrument comprend également de nombreuses limites, dont la principale réside dans le fait qu'elle sollicite uniquement les pratiques rapportées des sujets.

Bref, les connaissances sur la métacognition des élèves à risque du troisième cycle lecture sont donc peu élaborées, et ce, malgré l'importance démontrée de la métacognition dans la réussite de ces élèves. La question générale de ce projet est donc : quelles sont les stratégies métacognitives des jeunes lecteurs à risque du troisième cycle du primaire ?

Avant de déterminer les objectifs spécifiques, ce projet de mémoire expose dans un premier temps le cadre conceptuel. Il y présente notamment les concepts de compréhension de lecture, de stratégie de lecture, de métacognition et de métacognition spécifique à la lecture. En terminant, le cadre conceptuel explicite les recherches antérieures qui ont traité de ce sujet afin de justifier la méthodologie utilisée. En second lieu, les objectifs spécifiques seront abordés. En troisième lieu, la méthodologie utilisée sera exposée en débutant par les participants, suivi du protocole utilisé ainsi que des pré-expérimentations. Pour conclure, les analyses des résultats seront présentées suivi de la discussion de ceux-ci.



## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

À l'intérieur de ce cadre conceptuel sont exposés les principaux concepts en lien avec la problématique. Premièrement, le concept de compréhension de lecture est présenté suivi des stratégies de lecture, de la métacognition ainsi que, plus spécifiquement, de la métacognition en lecture. Deuxièmement, des études pertinentes sont exposées et commentées par la suite. En terminant, les résultats des recherches antérieures sont critiqués. Ce cadre conceptuel mène donc aux objectifs spécifiques qui guident cette recherche.

#### 2.1. COMPRÉHENSION DE LECTURE

Selon Torgesen (2000), la compréhension de lecture est une activité cognitive, motivationnelle et affective extrêmement complexe. Selon lui, le *simple view of reading*, modèle élaboré par Gough et Tunmer (1986), représente bien la base du processus de compréhension :  $R(\text{reading}) = D(\text{decode}) \times C(\text{comprehension})$ . Or, cette vision étroite de la compréhension ne fait pas l'unanimité auprès de tous les chercheurs.

Par exemple, selon Kirby (2007), la fluidité et les stratégies de lecture complètent ce modèle. De plus, toujours selon lui, la compréhension à l'oral joue un grand rôle dans la compréhension en lecture. Cette compréhension résulte des connaissances préalables, du vocabulaire ainsi que l'intelligence verbale de l'élève. Aussi, le décodage, qu'il appelle plutôt déchiffrage, dépend de la conscience phonologique, de la vitesse de dénomination, de la connaissance de l'orthographe, de la conscience morphologique et de la connaissance de la phonétique. La vitesse de décodage va



également influencer la fluidité de lecture. Le modèle de Kirby (2007) comprend donc beaucoup plus d'éléments que le simple view of reading. Toutefois, ce modèle ne fait pas non plus l'unanimité dans le monde de la recherche.

Selon Artelt, Schiefele et Schneider (2001), la compréhension en lecture résulte d'un processus interactif entre le texte, les connaissances antérieures du lecteur liées au texte, le contexte dans lequel le texte est lu, la motivation et les buts du lecteur. Selon les auteurs du texte, quatre facteurs semblent influencer davantage la compréhension de lecture : la métacognition et les stratégies, les connaissances antérieures, la vitesse de décodage et la motivation à lire. De plus, tel que décrit dans la problématique, ces auteurs ont observé qu'une fois la vitesse de décodage contrôlée, c'est la métacognition qui serait le facteur influençant le plus la compréhension en lecture.

Selon Fayol (2003), comprendre un discours ou un texte requiert à la fois de construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite à l'intérieur de ce discours ou de ce texte. Les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. L'activité de compréhension se déploie donc en relation avec un texte et en fonction de l'objectif poursuivi par le lecteur. Toujours selon lui, la lecture est donc une double tâche où le lecteur doit traiter chacune des marques linguistiques et élaborer une interprétation en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases. Ces deux opérations doivent être traitées quasi simultanément et peuvent susciter une grande énergie cognitive, surtout auprès des lecteurs en difficulté.

Selon Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006), la plupart des modèles de compréhension de lecture mettent l'accent sur l'aspect cognitif du processus en lecture. Toutefois, une tâche de lecture comporte non seulement des processus cognitifs, mais également un aspect émotif et affectif. En effet, les réponses affectives

et émotives au texte sont importantes à la compréhension de celui-ci. Selon eux, les processus principaux en lecture sont les suivants : l'identification, la sélection, la (re)construction, l'élaboration, l'évaluation, les processus émotifs et la métacognition. Ces processus se répartissent en trois phases : avant, pendant et après la lecture. De plus, Cervetti, Bravo, Hiebert, Pearson, et Jaynes (2009) suggèrent quant à eux que l'acquisition des connaissances à l'aide d'un texte n'est pas une tâche évidente. Plusieurs facteurs influencent cette acquisition de connaissances, dont le genre et le sujet du texte.

Outre les composantes du texte et du contexte dans lesquels le texte est lu, Jocelyne Giasson (2011) affirme que les processus de lecture propres à l'élève jouent un grand rôle dans sa capacité à comprendre ses lectures. Ces processus (Irwin, 1991) sont de l'ordre de cinq: les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration, ainsi que les processus métacognitifs. Les microprocessus incluent le décodage, l'identification de mots et la lecture par groupe de mots. Ils permettent également de repérer l'information importante contenue dans une phrase. Les processus d'intégration permettent d'effectuer des liens entre les phrases ou les propositions. Les macroprocessus quant à eux réfèrent à la compréhension en général du texte et de sa structure. Aussi, ils permettent d'effectuer des liens entre les différentes parties d'un texte et l'élaboration de résumé. Les processus d'élaboration comprennent la capacité à effectuer des images mentales lors de la lecture, à réaliser des prédictions et à réagir au texte présenté. Ces processus concernent donc la dimension affective de la lecture. Finalement, les processus métacognitifs sont reliés à chacun des processus nommés précédemment et les englobent. La métacognition sera explicitée davantage plus loin dans ce chapitre.

En résumé, les auteurs ne s'entendent pas tous sur les composantes principales de la compréhension de lecture. Toutefois, la définition qui sera retenue à l'intérieur de ce projet sera celle proposée par Giasson (2011) et Irwin (1991) étant donné que celle-ci



englobe la majorité des éléments mentionnés par les auteurs et qu'elle s'adapte davantage à la pratique en éducation. La compréhension de lecture est donc un processus qui dépend à la fois des composantes du texte, du contexte dans lequel celui-ci est lu ainsi que des processus de lecture utilisés par le lecteur en tant que tel. Ces processus sont les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et, finalement, la métacognition.

Or, l'importance d'utiliser des stratégies et de développer sa métacognition est présente dans tous les modèles les plus récents. Les paragraphes suivants exposent les concepts de stratégies et de métacognition afin de comprendre les liens les unissant aux difficultés de compréhension.

#### 2.1.1. Stratégies de lecture

La compréhension en lecture ne serait possible sans les stratégies de lecture. À ce propos, selon Pressley (2006), les difficultés en compréhension de lecture peuvent être premièrement causées par une difficulté sur le plan des processus quant aux lettres et aux mots, les microprocessus. Ces derniers sont généralement bien acquis des lecteurs compétents. Or, les lecteurs plus faibles qui ont de la difficulté quant à ces processus éprouvent une surcharge cognitive étant donné qu'ils doivent penser à chaque son et à chaque combinaison de lettres pour chacun des mots. Il ne leur reste alors plus assez de capacité pour comprendre et activer leurs stratégies de compréhension.

Toujours selon Pressley (2006), ces stratégies de compréhension, qu'il nomme *above de world level comprehension process*, se déploient en trois temps. Le premier se situe au début de la lecture. Un bon lecteur se fixera des buts, fera un survol du texte et activera ses connaissances antérieures. Le deuxième se situe pendant la lecture. Les

bons lecteurs relisent parfois des informations, prennent des notes, font des prédictions, identifient les informations importantes, font des inférences, essaient de trouver le référent d'un pronom, se font des images mentales, prennent conscience des problèmes qu'ils pourraient rencontrer et des stratégies pour y remédier. Le dernier temps se situe après la lecture. Les bons lecteurs relisent certains passages, essaient de se résumer le texte dans leur tête et tirent des conclusions de ce qu'ils ont lu.

Les lecteurs en difficulté sont donc ceux qui n'ont pas suffisamment développé leurs microprocessus ou ceux qui n'activent pas assez leurs stratégies. Ces deux profils de lecteurs en difficulté avaient déjà été décrits par Fayol (2003).

En plus de celles décrites par Pressley, bien d'autres stratégies ont été répertoriées dans les études à ce sujet. Déjà, en 1984, Baker et Brown révélaient qu'un lecteur efficace emploie plusieurs stratégies qui lui permettent de mieux comprendre le texte. Ces lecteurs vont utiliser des stratégies de dépannage lorsque la compréhension fait défaut telles que la relecture, ralentir ou chercher un mot dans le dictionnaire. Ils peuvent utiliser également des stratégies telles que faire des prédictions, faire des associations ou encore faire des liens avec ses connaissances antérieures. Selon Wade, Trathen et Schraw (1990), Paris, Lixon et Wixson (1994) ainsi que Griffith et Ruan (2005), ces stratégies de lecture sont toute action choisie, intentionnelle et contrôlée répondant au contexte et dans un but à atteindre.

Toutefois, malgré l'existence d'une grande quantité de stratégies, plusieurs chercheurs s'entendent sur l'importance d'en enseigner un petit nombre en choisissant les plus efficaces. Par exemple, les stratégies jugées les plus efficaces par Scharlach (2008) sont : faire des prédictions, visualiser, se questionner, trouver l'information principale du paragraphe, résumer, vérifier ses prédictions et finalement faire des jugements. Palinscar et Brown (1984) considèrent quant à eux six stratégies

importantes soit : comprendre l'intention de lecture, activer ses connaissances antérieures, concentrer son attention sur les informations principales, évaluer si la lecture est en lien avec ses connaissances antérieures, vérifier sa compréhension et faire des inférences.

Les principales stratégies considérées dans ce projet de recherche sont donc présentées dans le tableau 2.1. Ces stratégies sont basées sur celles décrites par Scharlach (2008), Palincsar et Brown (1984) ainsi que Pressley (2002).

**Tableau 2.1 Stratégies de lecture les plus importantes**

	Stratégies
Avant	Se référer à la structure du texte Faire un survol Faire des prédictions Faire des liens avec ses connaissances antérieures Regarder les images Lire les titres et les sous-titres
Pendant	Vérifier sa compréhension au fur et à mesure Trouver une stratégie pour remédier à une perte de compréhension Évaluer l'efficacité de sa stratégie Vérifier et confirmer/infirmier ses prédictions Faire des inférences Distinguer les informations importantes des informations secondaires Dédurre à l'aide du contexte la signification de mots nouveaux
Après	Tirer des conclusions de ce qu'il vient de lire Se remémorer les informations importantes Évaluer si le texte a été bien compris et si les stratégies utilisées étaient efficaces

Puisque pour être considérées comme des stratégies, ces dernières doivent être choisies et contrôlées, elles réfèrent également à la métacognition. Ce concept est présenté dans les prochains paragraphes.

## 2.2. MÉTACOGNITION

De manière générale, les compétences métacognitives peuvent être décrites comme les connaissances et les capacités de contrôle que possède un individu sur ces propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs (Flavell, 1981). L'historique du concept et la métacognition plus spécifique en lecture sont présentés.

### 2.2.1. Historique du concept

Le concept de métacognition a fait son apparition au début des années 1970 avec le chercheur John H. Flavell. Il faudra toutefois attendre jusqu'à la fin des années 70 pour les premières définitions. À l'époque, Flavell (1979) élabore un modèle de gestion et contrôle cognitif (cognitive monitoring) qui comprend deux aspects de la métacognition qu'il nomme ainsi: les connaissances métacognitives et les expériences métacognitives. Selon lui, les connaissances métacognitives réfèrent à ce que la personne connaît d'elle-même et qui entrera en interaction avec la tâche cognitive qu'il aura à effectuer. Par exemple, le fait qu'une personne sait qu'elle apprend mieux en écoutant qu'en lisant constituerait une connaissance métacognitive. Les expériences métacognitives quant à elles renvoient plutôt à n'importe quelle prise de conscience lors d'une expérience cognitive ou affective accompagnant une tâche intellectuelle (Flavell, 1979).

Toujours selon Flavell, la métacognition permet à une personne de sélectionner des stratégies adaptées, mais aussi d'évaluer et de modifier le déroulement de l'activité en



fonction des difficultés rencontrées. Il existe donc une relation entre les métaconnaissances, les conduites stratégiques et la performance.

Le concept de métacognition a évolué rapidement durant les années 1980 étant donné que son importance dans le domaine de l'éducation et des apprentissages a été énormément documentée (Baker et Brown, 1984; Brown, 1980; Flavell, 1970; Flavell, 1979; Flavell et Wellman, 1977). C'est également à cette époque que l'importance de la métacognition en lecture est reconnue. La définition de la métacognition élaborée en 1984 par Baker et Brown se rapproche de celle encore utilisée aujourd'hui. Selon eux, la métacognition renvoie à la connaissance et au contrôle des processus cognitifs qu'une personne a d'elle-même. Babbs et Moe (1983) complètent cette même définition de la manière suivante : «Metacognition refers to the ability to monitor one's own cognition; it is thinking about thinking»(p. 423). S'ajoutant à cette définition, Paris et Jacobs (1984) identifient trois dimensions métacognitives qui définissent la métacompréhension; l'évaluation (identification de la tâche et des capacités nécessaires pour la réussir), la planification (quels moyens utiliser pour y arriver) et la régulation (contrôle et modification selon les difficultés rencontrées et les exigences de la tâche). Depuis, le concept de métacognition est utilisé sensiblement de la même manière par les auteurs. Toutefois, certains auteurs ont élaboré davantage ce concept.

En effet, selon Tardif (1992), la métacognition est un concept appartenant au courant du cognitivisme. Il importe également selon lui d'inclure la dimension affective à l'intérieur de la définition de métacognition. En se basant sur les travaux de Paris et Winograd (1990), celui-ci a élaboré un modèle de métacognition qui est présenté à la figure 2.1. Selon Tardif (1992), les connaissances métacognitives sont mesurables et observables puisqu'il est possible d'échanger oralement avec une tierce personne à ce sujet. Toujours selon lui, les connaissances métacognitives ainsi que le contrôle dépendent à la fois des facteurs affectifs et de la gestion des processus cognitifs

(stratégies cognitives). Lorsqu'il s'agit de la dimension *connaissances* de la métacognition, la gestion des processus cognitifs réfère à la conscience des exigences de la tâche et des stratégies nécessaires à sa réalisation et les facteurs affectifs concernent la perception de l'importance de la tâche, des buts de l'enseignant et des préférences de l'élève. Tandis que lorsqu'il s'agit de la dimension de contrôle de la métacognition, les stratégies cognitives concernent la gestion active de ses démarches cognitives et les facteurs affectifs réfèrent à la gestion de son soi, de son investissement envers la tâche. Tardif précise que même si les auteurs ne s'entendent pas sur le terme de contrôle, nommé par certains comme étant de la supervision ou encore de la régulation, un consensus existe à propos du rôle de la dimension de contrôle dans les apprentissages. Ce contrôle permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances utiles à l'autorégulation de ses activités lors de tâches cognitives.

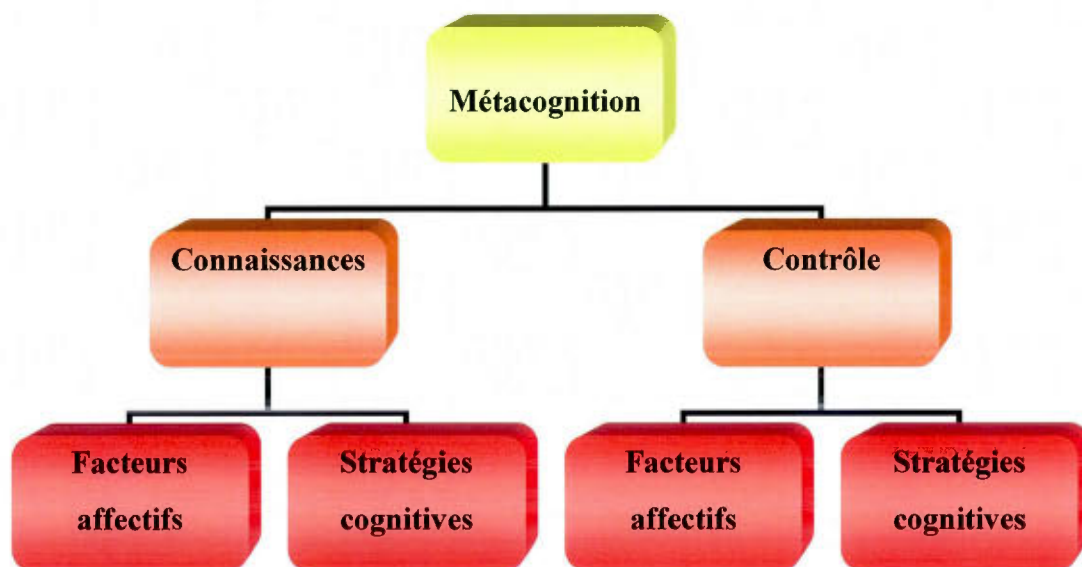


Figure 2.1 Modèle de la métacognition inspiré de Tardif (1992)

Ce modèle de la métacognition est actuellement préconisé dans le domaine de l'éducation et de la psychologie cognitive au Québec ainsi que généralement en Amérique du Nord (Saint-Pierre, 1994). Cependant, certains chercheurs européens ne partagent pas cet avis. En effet, selon Noël (1991), la métacognition ne comprend pas l'aspect des connaissances ni des facteurs affectifs. Il s'agit plutôt d'un processus exclusivement mental qui ne peut être directement observé. Selon cette auteure, la métacognition peut mener à un jugement sur l'activité cognitive en cours et, par ailleurs, mener à une décision portant sur sa modification. Selon cette vision, la métacognition ne peut être consciente au moment de la réalisation de l'activité cognitive, elle se limite à l'autorégulation. Étant donné que la métacognition n'est pas un acte conscient à l'intérieur du modèle de Noël (1991) et que les connaissances métacognitives ne sont pas prises en considération, le modèle de Tardif (1992) sera davantage préconisé à l'intérieur de ce mémoire.

En résumé, la métacognition est donc une prise de conscience de ses propres processus cognitifs avant, pendant ou après avoir réalisé une tâche. Elle permet de se réguler selon ses expériences, qu'elles soient cognitives ou affectives, et ses connaissances antérieures afin de s'adapter au contexte de réalisation de la tâche. En lecture, la métacognition comprend des particularités propres à ce champ. C'est pourquoi celles-ci sont exposées à l'intérieur de la section suivante.

### 2.2.2. La métacognition et la lecture

Selon Schmitt (2005), la métacognition en lecture qu'il nomme la métacompréhension comporte deux aspects : la conscience (de ses propres caractéristiques, des caractéristiques de la tâche et des stratégies importantes pour effectuer la tâche) et le contrôle (avant pendant et après la lecture). Le modèle de Schmitt (2005) est illustré à la figure 2.2. Les deux aspects principaux de ce modèle sont d'ailleurs très intimement reliés aux aspects décrits à l'intérieur du modèle de

Tardif (1992) exposé précédemment puisque l'aspect de la conscience comprend entre autres les connaissances. Schmitt (2005) précise quant à lui qu'il existe trois catégories de connaissances métacognitives : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ces catégories de connaissances sont également décrits par Tardif (1992). En ce qui a trait à la compréhension en lecture, ces catégories de connaissances sont liées à des caractéristiques et activités particulières.

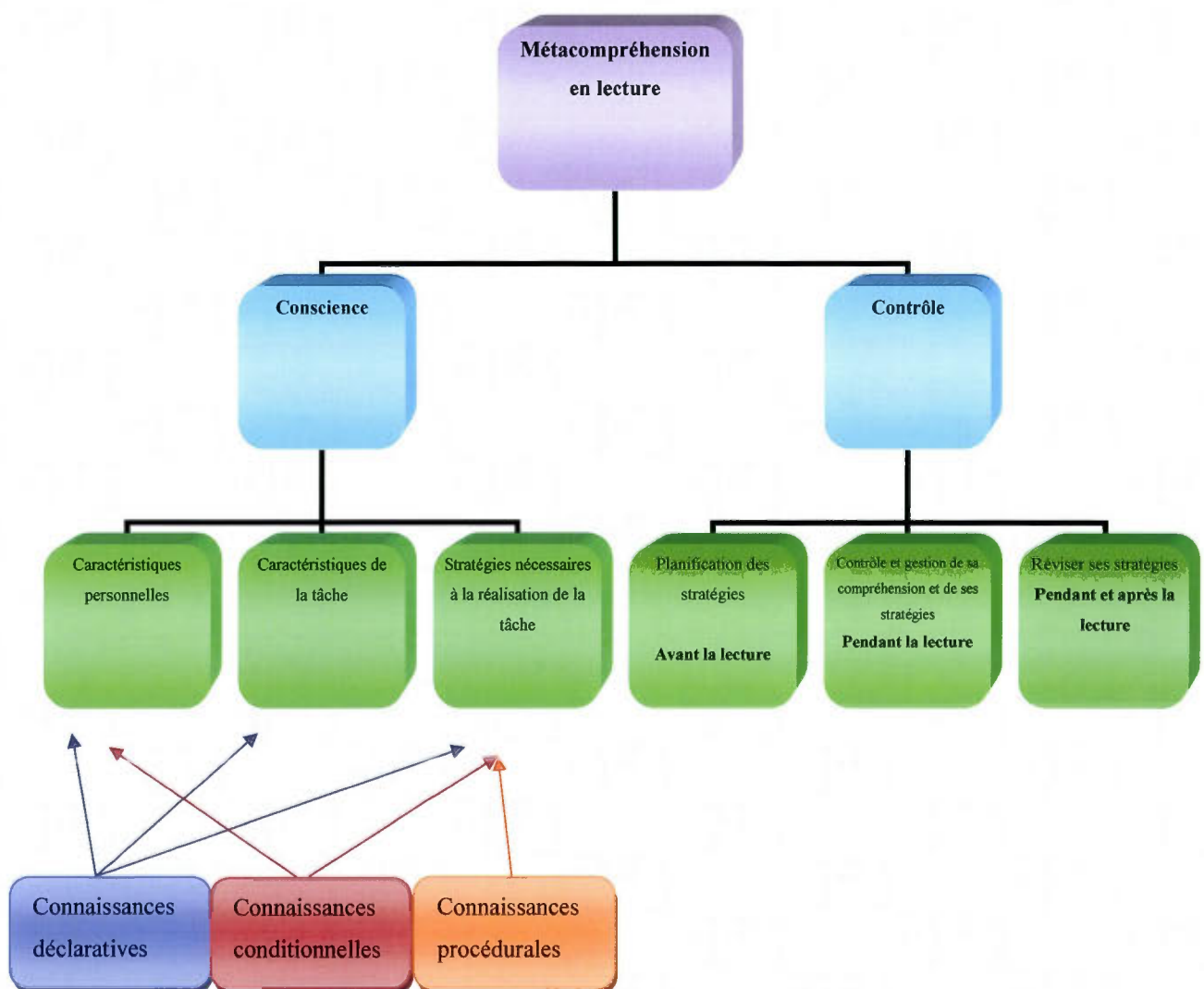


Figure 2.2 Modèle de la métacompréhension de Schmitt (2005)



Les connaissances déclaratives réfèrent à ce que Schmitt appelle le *Quoi*. Ces connaissances peuvent être en lien avec les caractéristiques personnelles (je préfère les textes narratifs), les caractéristiques de la tâche (une histoire comporte généralement un titre, un début et une fin) et les stratégies importantes à utiliser pour effectuer la tâche (je peux me fier aux images pour me donner des indices). Les connaissances procédurales concernent le *Comment* et elles peuvent être uniquement en lien avec les stratégies nécessaires à la réalisation de la tâche (je peux aller chercher dans le dictionnaire pour trouver le sens de mots nouveaux). Les connaissances conditionnelles quant à elles réfèrent au *Quand* et au *Pourquoi*. Elles sont en lien avec les caractéristiques personnelles ainsi que les stratégies nécessaires à la réalisation de la tâche. Selon Schmitt, les connaissances déclaratives et procédurales à elles seules ne peuvent faire en sorte qu'un lecteur soit stratégique. Pour ce faire, il nécessite absolument des connaissances conditionnelles qui lui permettent de contrôler intentionnellement ses stratégies pour répondre aux besoins d'une tâche, à l'intérieur d'un contexte.

Ayant réalisé maintes recherches sur la métacognition en lecture, Pressley (2002) indique que la métacognition comprend la prise de conscience de «ici et maintenant» et du «long terme». En d'autres termes, la métacognition permet de réguler ses processus cognitifs non seulement en effectuant la tâche, mais aussi en vue d'effectuer des tâches futures. Ainsi, les lecteurs compétents en lecture adaptent et planifient davantage leurs stratégies cognitives et métacognitives en fonction du contexte en plus d'en avoir une plus grande variété. Toutefois, cet exercice demande d'effectuer un grand nombre de tâches cognitives simultanément (Fayol, 2003). Or, il a été démontré que les élèves plus faibles en lecture présentent une faible capacité à effectuer des tâches simultanément puisqu'ils sont constamment en surcharge cognitive lors de leur lecture (Arabsolghar et Elkins, 2001; Fayol, 2003; Jacobs et Paris, 1987).

### 2.3. RECHERCHES PERTINENTES SUR LES LECTEURS COMPÉTENTS ET À RISQUE DE LA FIN DU PRIMAIRE

Tel que présenté dans la problématique, les élèves du troisième cycle du primaire qui éprouvent des difficultés en lecture montrent des problèmes de nature différente. Certains éprouvent des difficultés persistantes depuis le premier cycle du primaire alors que d'autres ont vu des premières manifestations de leurs difficultés plutôt récemment, c'est-à-dire au deuxième cycle du primaire. Pour les premiers, ils ont souvent déjà reçu des interventions rééducatives alors que pour les deuxièmes, l'identification de leurs difficultés et l'intervention sont plus complexes, car moins bien comprises par le milieu scolaire. Plusieurs de ces élèves réussissent tout de même à se maintenir près du seuil de réussite, de telle sorte qu'ils ne bénéficient pas d'accompagnement, de ressources et d'interventions plus ciblées. Sachant que les difficultés risquent d'augmenter avec les textes de plus en plus abstraits et complexes, ces lecteurs devraient être considérés à risque.

Puisque le manque de stratégies de lecture de ces élèves représente une des causes principales de leurs difficultés, certaines recherches ont tenté de décrire les stratégies métacognitives des élèves à risque et en difficulté de lecture de la fin du primaire. Or, ce courant de recherche n'en est qu'à ses balbutiements.

Les études de Cartier (2006), Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) et McTavish (2008) présentées dans cette section ont décrit des stratégies de lecture des élèves du primaire et du secondaire. Il est important de noter que ces études présentent plusieurs éléments pertinents, d'une part, pour mieux comprendre la conduite des élèves compétents et à risque en lecture et d'autre part, pour connaître les méthodes utilisées et leurs contributions possibles à l'avancée des connaissances dans le domaine.

### 2.3.1. Étude de Cartier, 2006

Cette étude cherchait à décrire les stratégies en lecture des élèves de première secondaire ayant de la difficulté à lire pour apprendre. Plus précisément, cette étude visait à décrire les stratégies utilisées et comparer celles utilisées par les élèves de classe de cheminement particulier (CP) à celles utilisées par les élèves de classes ordinaires (CO). Il importe de souligner que les stratégies mentionnées par Cartier dans cette étude étaient des stratégies pour apprendre en lisant plutôt que des stratégies de compréhension. Les résultats de cette étude sont toutefois importants et doivent être considérés dans ce mémoire puisqu'il s'agit tout de même de stratégies métacognitives liées à la lecture. Afin de réaliser cette recherche, l'auteur a conduit son étude auprès de 213 élèves de 19 classes. Un exemple d'activité d'apprentissage par la lecture était présenté aux élèves immédiatement avant qu'ils aient à remplir un questionnaire sur leur perception de leur fonctionnement lors d'une telle activité. Afin de répondre au premier objectif, des analyses de distribution de réponses ont été effectuées. Aussi, dans le but de répondre au deuxième objectif de la recherche, des analyses non paramétriques de rang moyen (U de Whitney) ont été réalisées en comparant les résultats des élèves CO à ceux des élèves CP.

En réponse au premier objectif de l'étude à propos des stratégies cognitives et d'autorégulations mentionnées être utilisées par les élèves CP, l'auteure propose trois constats. Premièrement, les élèves ont des objectifs qui prennent en compte plusieurs exigences de l'activité comme avoir de bonnes notes, comprendre ce qu'ils lisent et bien réaliser l'activité. Par contre, leurs objectifs ne prennent pas en considération l'apprentissage en tant que tel. Deuxièmement, les élèves CP mentionnent utiliser fréquemment des stratégies cognitives de lecture, de relecture et des stratégies de sélection. Ces stratégies ne permettent pas aux élèves de bien comprendre le texte comme le feraient des stratégies d'organisation et d'élaboration. Troisièmement, les élèves CP ont mentionné recourir plus fréquemment aux stratégies de contrôle et

d'ajustement que de planification et d'auto-évaluation. En réponse au deuxième objectif de recherche à propos de la comparaison entre les stratégies des élèves CP et celles des élèves CO, l'auteur fait deux constats. Premièrement, les élèves CP disent recourir plus fréquemment que les élèves CO aux stratégies non reliées à l'activité. L'auteur explique ce phénomène par un manque de motivation à apprendre en lisant. Finalement, les élèves CP disent recourir plus fréquemment que les élèves CO aux stratégies de demande d'aide. Cartier explique cela par le fait que les stratégies cognitives des élèves CP sont plus faibles que celles des élèves CO.

L'utilisation d'un tel questionnaire comporte de nombreux avantages. Entre autres, sa passation est très rapide ce qui permet de récolter des données auprès d'un grand nombre de participants. De plus, cela permet d'effectuer des analyses ayant un plus grand poids statistique. Cependant, étant donné que les élèves ne sont pas en train de réaliser une tâche de lecture alors qu'ils répondent au questionnaire, il leur est difficile de se remémorer les stratégies qu'ils utilisent réellement au moment de leur lecture habituelle. Aussi, il est impossible de vérifier si les réponses des élèves reflètent leur réalité en tant que lecteur. Finalement, les items du questionnaire peuvent suggérer des pistes de réponses aux élèves puisqu'ils comportent des stratégies auxquelles les élèves n'auraient pas pensé. De plus, les réponses sont limitées aux stratégies suggérées par le questionnaire. Il est donc impossible de vérifier si l'élève utilise d'autres stratégies lors de ses lectures.

### 2.3.2. Étude de Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam, 2006

Le but de cette étude était de comparer le processus de lecture d'élèves faibles à ceux d'élèves forts afin de comprendre la zone proximale de développement des élèves plus faibles. Pour ce faire, les chercheurs ont sélectionné 10 élèves forts ainsi que 10 élèves faibles âgés de 16 ans. De plus, les auteurs ont utilisé différentes histoires littéraires très courtes (500-1000 mots). Trois genres narratifs se retrouvaient à

l'intérieur de ces histoires soit des contes de fées, des sciences-fictions et des histoires vraies/drames psychologiques.

Afin de recueillir leurs données, les chercheurs ont utilisé une méthode d'entrevue *think-aloud*. Les élèves devaient donc regarder une vidéo qui leur modélisait comment faire pour lire et commenter leur lecture en même temps. Les histoires étaient par la suite segmentées en courtes sections. Les élèves devaient alors commenter à voix haute chacun des segments de l'histoire en ayant le droit de revenir en arrière. Lorsque l'élève restait silencieux durant une période de 5 secondes et plus, l'intervenant lui demandait : « qu'est-ce qui se passe dans ta tête? Que fais-tu? » Les entrevues étaient ensuite retranscrites en verbatim.

Les verbatim étaient ensuite soumis à une analyse qualitative et quantitative. Chaque verbatim était séparé en segments puis codé selon différentes catégories. Neuf catégories sont donc ressorties lors de l'analyse qualitative : raconter, faire des inférences, détecter un problème, faire des associations, évaluer sa réponse, répondre émotionnellement, avoir une réponse métacognitive et autre activité. Ces catégories ont été nommées activités de lecture par les auteurs. Par la suite, les auteurs ont réalisé des analyses statistiques multivariées afin de vérifier les différences entre les histoires utilisées et les différences à l'intérieur des parties de l'histoire. En effectuant ces analyses, les auteurs ont constaté qu'il n'existait pas de différences statistiquement significatives entre les 5 textes. Toutefois, ils ont également constaté qu'il existait des différences entre les activités de lecture et les parties du texte chez les élèves faibles et les élèves forts. En effet, les élèves semblaient détecter des problèmes dans leur lecture seulement à la dernière partie du texte tandis que les élèves plus forts le faisaient tout au long de leur lecture. Les élèves plus forts semblaient également avoir davantage d'activités variées dans chacune des parties du texte.



Les auteurs concluent donc leur étude en mentionnant qu'il existe des différences remarquables entre les activités de lecture des élèves forts et celles des élèves plus faibles. En effet, les élèves plus forts semblent davantage adapter leurs activités à l'histoire qui leur est proposée. En contrepartie, les élèves plus faibles utilisent les mêmes activités de lecture, peu importe le type d'histoire et la partie de l'histoire.

La méthodologie utilisée dans cette étude comporte de nombreux avantages, mais également quelques limites. En effet, une analyse mixte permet non seulement d'identifier le type d'activité utilisé par les élèves, mais également de quantifier leur récurrence et d'effectuer une comparaison statistique entre les activités des élèves forts et celles des élèves faibles. Les protocoles verbaux (*verbal protocol*) sont considérés comme de bonne source d'informations quant aux stratégies utilisées en lecture selon Pressley et Afflerbach (1995). Cependant, dans l'étude de Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006), les textes étaient présentés aux élèves en segments et non en entier. Cela pourrait avoir nui aux réponses des élèves puisque ceux-ci n'avaient pas accès au texte en entier, ce que les auteurs reprochent eux-mêmes à leur étude. De plus, la méthode *think aloud* peut causer problème aux élèves plus faibles puisque ceux-ci sont déjà surchargés cognitivement par la tâche de lecture en elle-même. Il leur est donc très difficile de pouvoir effectuer des commentaires simultanément. Aussi, les auteurs ont comparé plusieurs types d'histoire dans leur étude. Il aurait été intéressant d'observer également une comparaison avec des textes informatifs puisque ceux-ci possèdent une structure de texte différente des textes narratifs.

### 2.3.3. Étude de McTavish, 2008

Cette recherche visait à comprendre les stratégies métacognitives utilisées lors de la lecture de texte narratif et informatif. Pour ce faire, l'auteure a réalisé une étude de cas auprès d'une élève de 3<sup>e</sup> année du primaire compétente en lecture. La procédure

d'entrevue utilisée afin de recueillir les données était de type *stimulated recall*. De plus, l'auteure a recueilli des informations auprès de la famille et de l'enseignante de l'élève. Elle l'a également observé à la maison ainsi que durant ses périodes en classe.

L'entrevue de rappel stimulé (*stimulated recall*) consiste à demander à l'élève de lire à voix haute un texte en se faisant filmer. Une fois sa lecture terminée, l'intervenant visionne l'enregistrement avec l'élève en lui posant des questions sur sa lecture : «Pourquoi tu as fait cela ici? Que pensais-tu ici? Etc.». L'élève, en se visionnant, doit donc se rappeler les stratégies qu'il a utilisées durant sa lecture. Cette technique permet à l'élève de ne pas être surchargé cognitivement lorsqu'il effectue sa lecture. Le contexte naturel de lecture est donc préservé.

Les résultats de l'étude de Marianne McTavish suggèrent que l'élève interviewée dans l'étude utilisait le même type de stratégie pour le texte narratif ainsi que pour le texte informatif, et ce, bien qu'elle soit compétente en lecture. Cependant, l'élève semble avoir utilisé davantage des stratégies afin de comprendre le sens de mots nouveaux dans le texte informatif. Ces stratégies semblent avoir eu peu d'impact sur sa compréhension du texte. De plus, celle-ci ne semble pas avoir utilisé les images et les sous-titres pour s'aider dans ce texte. Selon l'auteure, l'élève a très peu adapté ses stratégies au texte informatif. Cela pourrait être engendré par le manque de pratique en classe et le manque d'exposition aux textes informatifs.

Ces résultats sont légèrement en contradiction avec l'étude de Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) puisque ceux-ci affirmaient que les élèves forts adaptaient leurs stratégies aux différentes histoires et aux parties du texte. Toutefois, les élèves de l'étude de Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam étaient beaucoup plus vieux que l'élève présent dans l'étude de Marianne McTavish ce qui pourrait expliquer la différence entre les résultats. De plus, aucun texte informatif n'était présent dans l'étude de

Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam. On ne peut donc vérifier si ceux-ci auraient obtenu les mêmes résultats avec ce type de texte.

La méthode utilisée dans l'étude de Marianne McTavish permet non seulement d'observer l'élève dans une tâche authentique de lecture, mais également que l'élève ne soit pas en surcharge cognitive comme il l'a été mentionné ci-haut. De plus, étant donné que l'entrevue est filmée, il est possible d'effectuer des liens entre les réponses des élèves et les actions qu'ils ont réalisées durant leur lecture. Cela permet entre autres de mieux identifier les stratégies que celui-ci a utilisées et de confirmer leur utilisation durant la tâche. Cependant, l'étude de Marianne McTavish ne comportait qu'une seule élève. Aussi, étant donné que l'élève commente ses stratégies à posteriori, c'est-à-dire une fois la tâche terminée, il peut y avoir un certain décalage entre les stratégies que celui-ci a réellement utilisées. C'est pourquoi il importe d'observer les actions et les commentaires de l'élève durant la tâche.

#### 2.3.4. Synthèse des recherches antérieures

Les résultats des recherches antérieures sont donc très variés. Afin d'illustrer cette diversité, le tableau 2.2 présente un résumé des principaux résultats observés à travers les trois études présentées précédemment.



**Tableau 2.2 Résumé des études de Cartier (2006), Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) et McTavish (2008)**

	Cartier (2006)	Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006)	McTavish (2008)
Principaux résultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les élèves de classe de cheminement particulier n'utilisent pas les stratégies adéquates à la compréhension d'un texte.</li> <li>➤ Les élèves de classe de cheminement particulier sont plus portés à recourir à des stratégies de demande d'aide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les élèves forts adaptent davantage leurs stratégies aux différentes parties de l'histoire.</li> <li>➤ Les élèves faibles ont recours aux mêmes types de stratégies, peu importe le type d'histoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'élève a utilisé les mêmes stratégies pour le texte informatif et le texte narratif.</li> <li>➤ Ses stratégies étaient plus efficaces pour le texte narratif, car celles-ci étaient peu adaptées pour un texte informatif.</li> </ul>

#### 2.4. OBJECTIFS ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

En résumé, les élèves du troisième cycle à risque en lecture le sont souvent par manque de stratégies efficaces. Peu d'informations et de données concernant ces élèves sont disponibles dans la littérature scientifique puisqu'au cours des dernières décennies, les recherches se sont davantage attardées à la prévention et à l'intervention précoce pour éliminer le plus tôt possible les facteurs de risque en lecture. Or, tel que décrit dans la problématique et dans ce cadre conceptuel, bien des élèves arrivent au troisième cycle du primaire avec un rendement plutôt faible en compréhension de lecture. Malheureusement, les études qui s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage des stratégies nous renseignent peu sur les stratégies efficaces et inefficaces des lecteurs à risque. L'état actuel des recherches ne permet donc pas de comprendre la façon d'agir des lecteurs moins compétents (Pressley et Afflerbach, 1995). Fayol (2003) abonde en ce sens puisque selon lui, il est primordial aujourd'hui de se pencher sur les stratégies efficaces des élèves, mais aussi sur les déviations de la conduite de l'activité de compréhension au cours de la

lecture afin de mieux les comprendre, les prévenir et intervenir. La méthode du rappel stimulé, très peu ou même jamais utilisée auprès de jeunes lecteurs à risque est prometteuse, car elle donne accès à des données jusqu'ici peu connues. En ce sens, les objectifs spécifiques qui guident ce mémoire vont apporter une contribution nouvelle à ce champ de connaissances.

### Objectifs spécifiques

1. Identifier les stratégies absentes, inefficaces et efficaces d'élèves à risque du troisième cycle du primaire lors de la lecture de textes courants et littéraires.
2. Déterminer à quel temps ces stratégies sont utilisées ou non utilisées (avant, pendant ou après la lecture).
3. Identifier à quelles catégories de connaissances métacognitives se rattachent ces stratégies.
4. Dégager les différents profils de lecteurs des élèves à risque du troisième cycle du primaire.

En répondant à ces objectifs spécifiques, il sera possible de mieux connaître les forces et les difficultés des élèves qui s'avèrent des lecteurs à risque au troisième cycle afin d'intervenir efficacement et de façon plus ciblée.



## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, la méthodologie utilisée dans ce projet est qualitative de type exploratoire. Dans ce chapitre, les différents éléments constituant la méthodologie sont précisés. Dans un premier temps, la méthode utilisée sera expliquée et justifiée, suivie des participants ainsi que l'échantillonnage. Par la suite, les pré-expérimentations et le protocole d'entrevue sont décrits. En terminant, les méthodes d'analyse qui seront utilisées une fois la collecte de données terminées et les considérations éthiques prises en compte dans cette recherche sont élaborées.

#### **3.1. MÉTHODE**

Plusieurs méthodes existent afin de documenter les stratégies des élèves. Le tableau 3.1 démontre que différentes méthodes utilisées apportent des données tout aussi différentes. Par exemple, le questionnaire permet la collecte de données auprès de plusieurs élèves alors que la procédure *think-aloud* s'adresse à un plus petit nombre d'élèves pour analyser plus en profondeur. Le tableau 3.1 décrit également les avantages et les limites de ces méthodes préalablement abordées dans le cadre conceptuel dans les études de Cartier (2006), Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) et de McTavish (2008). D'autres méthodes sont également présentées afin de mieux choisir la méthode la plus appropriée pour observer la métacognition et les stratégies utilisées par les élèves. À cet égard, deux méthodes jugées efficaces par Israel (2007), l'entrevue et l'inventaire, sont ajoutées dans ce tableau. L'inventaire consiste en une série de questions avec des choix de réponse. L'entrevue métacognitive quant à elle comporte des questions ouvertes qui doivent être posées à l'élève hors contexte (post facto) en ratio un pour un. Or, tel que décrit dans le chapitre précédent et à nouveau

dans le tableau 3.1, ces outils comportent de nombreuses limites et semblent donc inappropriées dans le contexte de l'étude présente. Quant à la méthode utilisée par McTavish, elle se révèle intéressante, car elle ne présente pas les limites du questionnaire, des entrevues plus traditionnelles et du *think-aloud*. Puisque le champ de recherche sur les élèves à risque du troisième cycle est toujours émergent, cette méthode n'a toujours pas été testée auprès d'élèves à risque. Toutefois, tel que présenté également dans le tableau 3.1, elle comporte des avantages prometteurs qui contournent les limites des autres méthodes habituellement utilisées. C'est pourquoi la prochaine section de ce chapitre, suivant le tableau 3.1, décrit brièvement l'historique et les caractéristiques de cette méthode.

Tableau 3.1 Méthodologies des études antérieures

Auteurs	Cartier (2006)	Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006)	McTavish (2008)	Israel (2007)	
Méthode utilisée	Questionnaire	<i>Think-aloud</i> avec des histoires segmentées	Rappel stimulé	Inventaire de stratégies de lecture ( <i>Reading strategy inventory</i> )	Entrevue
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rapide</li> <li>➤ Permet un échantillon de grande taille</li> <li>➤ Possibilité de résultats statistiquement significatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permet d'identifier le type d'activité, d'évaluer leur récurrence et d'effectuer une comparaison statistique.</li> <li>➤ Les protocoles verbaux sont considérés comme de bonnes sources d'information en lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permet d'identifier les stratégies de l'élève alors qu'il fait une tâche authentique de lecture.</li> <li>➤ L'élève n'est pas en surcharge cognitive lorsqu'il effectue la tâche.</li> <li>➤ Observations de liens entre les réponses de l'élève et les actions qu'il effectue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permet de comprendre comment l'élève perçoit ses stratégies</li> <li>➤ Permet de connaître certains types de stratégies utilisés</li> <li>➤ Plusieurs inventaires tiennent compte des genres de texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permet de comprendre comment l'élève perçoit ses stratégies</li> <li>➤ Donne un portrait global de l'élève</li> </ul>
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les élèves doivent répondre de mémoire puisqu'ils ne sont pas en train d'exécuter la tâche.</li> <li>➤ Le questionnaire suggère des éléments de réponse et l'élève ne peut en suggérer de nouvelles.</li> <li>➤ On ne peut vérifier si les réponses des élèves reflètent leur réalité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les histoires étaient segmentées ce qui empêche les élèves de faire des réflexions sur le texte en entier.</li> <li>➤ Surcharge cognitive possible</li> <li>➤ Cette méthode est peu appropriée pour les élèves plus faibles.</li> <li>➤ Aucun texte informatif n'a été utilisé en guise de comparaison.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les stratégies sont à posteriori</li> <li>➤ Doit être réalisé en un pour un</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'élève n'est pas en contexte</li> <li>➤ On ne peut vérifier si les réponses des élèves reflètent leur réalité.</li> <li>➤ Doit être réalisé en un pour un</li> <li>➤ Les élèves peuvent mentionner des stratégies qui ne sont pas dans l'inventaire ce qui rend l'analyse difficile</li> <li>➤ Suggère des éléments de réponses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'élève n'est pas en contexte</li> <li>➤ On ne peut vérifier si les réponses des élèves reflètent leur réalité.</li> <li>➤ Doit être réalisé en un pour un</li> <li>➤ La question peut suggérer des éléments de réponses</li> </ul>



### 3.1.1. Le rappel stimulé

La méthode choisie dans cette recherche est donc basée sur le rappel stimulé décrit précédemment à l'intérieur de l'étude de McTavish (2008). Cette méthode a été utilisée tout d'abord par Bloom en 1953. Il l'utilisait pour aider ses étudiants à perfectionner leurs exposés et leur argumentation en les enregistrant et en leur remettant cet enregistrement immédiatement après l'avoir fait. Bloom a entre autres utilisé cette méthode en lecture et en écriture. De nos jours, celle-ci est encore utilisée dans ces domaines notamment par Hull et Rose (1990), DiPardo (1995) ainsi que Smagorinsky et Coppock (1994). Toutefois, ces chercheurs se sont peu attardés à la métacognition en lecture. En éducation, le rappel stimulé est surtout utilisé afin d'accéder à la cognition des enseignants une fois la tâche terminée puisque ceux-ci peuvent difficilement l'exprimer en même temps qu'ils enseignent (Tochon, 1996).

Dans sa recension de 64 articles sur le rappel stimulé, Tochon (1996) explique que cette méthode permet notamment aux enseignants de se revoir en action, ce qui les aide à se rappeler de leurs pensées alors qu'ils enseignent. D'après lui, le visionnement de la vidéo est suffisant pour revivre la tâche effectuée et avoir accès aux processus mentaux opérés durant celle-ci. De plus, le rappel stimulé est utilisé depuis les années 1980 afin d'étudier les reconstructions métacognitives des pensées en action. Certains chercheurs affirment toutefois que les rappels verbaux sont préférables en action puisque ceux-ci sont plus précis (Ericsson et Simon, 1993). Néanmoins, Tochon (1996) affirme que lors de certaines tâches plus complexes, les rappels verbaux en action sont moins indiqués, car ils créent une surcharge cognitive. Selon lui, le rappel stimulé est la méthode la plus fiable et la plus valide d'observer les pensées d'un individu lorsqu'on ne peut le faire en action. Cependant, toujours selon Tochon (1996), le rappel stimulé est surtout efficace pour certains processus mentaux tels que les représentations et les convictions de la personne, sa réflexion postactive et sa reconstruction des connaissances ainsi que sa métacognition. Tel que

déjà décrit par O'Brien (1993), le rappel stimulé permet d'ailleurs d'informer les chercheurs ou les praticiens sur les styles de pensée préférés du sujet. Cette méthode, déjà utilisée par McTavish (2008) auprès d'une jeune lectrice, comprend des caractéristiques intéressantes dans le cadre de ce mémoire, qui entend mieux comprendre les stratégies cognitives et métacognitives des élèves à risque du troisième cycle du primaire.

### 3.2. PARTICIPANTS

La collecte de données s'est effectuée auprès d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire à risque d'échec en lecture (N=7). L'échantillonnage est expliqué dans les prochains paragraphes.

#### 3.2.1. Échantillonnage

La méthode d'échantillonnage utilisée dans ce projet est un échantillonnage théorique de cas typique de manière à réaliser un échantillon intentionnel. Ce type d'échantillonnage est le plus couramment utilisé en recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et est celui qui convient le mieux afin de répondre à l'objectif général de cette recherche puisque celui-ci s'adresse à des élèves présentant des caractéristiques très spécifiques et peu étudiées.

La collecte de données a donc été effectuée auprès de sept participants. Toutefois, une pré-expérimentation auprès de trois élèves a également été réalisée. La procédure de pré-expérimentation sera explicitée ultérieurement.

Afin de sélectionner les participants, les orthopédagogues ainsi que les enseignants de diverses écoles ont été contactés. De plus, ceux-ci ont été consultés dans le but de



sélectionner des participants qui correspondent aux critères d'inclusion. Ces critères sont représentés dans le tableau 3.2.

**Tableau 3.2 Critères d'inclusion des participants**

<b>Critères d'inclusion</b>	<b>Source d'information</b>
✍ Être dans une classe de 5 <sup>e</sup> ou de 6 <sup>e</sup> année du primaire	✍ Enseignants, orthopédagogues et dossier scolaire
✍ Avoir entre 50 et 70% de moyenne en lecture au bulletin pour le bilan final de l'année précédente ainsi qu'au bulletin de mi- année de l'année en cours	✍ Bulletin scolaire
✍ Ne pas avoir un trouble du langage ou de la prononciation	✍ Enseignants, orthopédagogues, parents, dossier scolaire
✍ Être scolarisé depuis la maternelle en français	✍ Enseignants, orthopédagogues, parents, dossier scolaire
✍ Ne pas éprouver de difficultés au niveau du décodage	✍ Enseignants, orthopédagogues, parents, dossier scolaire

### 3.3. PROTOCOLE D'ENTREVUE

La procédure d'entrevue s'inspire grandement de la méthode du rappel stimulé élaborée initialement par Bloom (1953) et adaptée en lecture par McTavish (2008). Cette méthode a toutefois été modifiée dans ce projet afin de répondre plus spécifiquement aux objectifs de recherche. Le protocole a également été bâti de

manière à solliciter tous les processus (voir page 11 de ce mémoire) de lecture (Giasson, 1992). L'entrevue métacognitive se déroule donc en trois étapes. De plus, chaque élève est rencontré individuellement deux fois afin d'aborder les deux types de texte, soit narratif et courant. Il est important de procéder ainsi puisque les stratégies revêtent une importance différente selon le genre de texte utilisé. Le protocole de chaque entrevue est ainsi décrit dans le tableau 4. Le protocole complet ainsi que les textes utilisés et les questions de compréhension sont également présentés dans l'appendice A et l'appendice B.

À la suite du protocole d'introduction (voir tableau 3.3), la première partie de l'entrevue consiste en la lecture d'un des textes. L'élève doit donc lire à voix haute le texte qui lui est présenté en étant filmé par un iPad ainsi qu'une autre caméra. Une fois la lecture du texte terminée, l'élève répond à des questions de compréhension de lecture faisant appel à plusieurs processus cognitifs (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus). L'utilisation du iPad permet une rétroaction immédiate lors de la deuxième étape de l'entrevue, c'est pourquoi il est utilisé. La seconde caméra permet d'enregistrer les trois étapes de l'entrevue. Cette deuxième consiste en une entrevue semi-structurée. À cette étape, l'intervenant visionne la vidéo de l'élève en train de lire avec celui-ci. Selon ses observations et les méprises de l'élève lors de sa lecture, l'enseignant arrête le visionnement et le questionne sur les stratégies qu'il a utilisées à ce moment : « Ici, tu t'es repris, pourquoi? Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là? Etc. ». Cette étape de l'entrevue est semi-structurée puisque les questions de l'intervenant dépendent des actions et des méprises de l'élève lors de sa lecture. Toutefois, certaines lignes directrices sont établies à l'avance afin de guider l'intervenant. Ainsi, l'intervenant peut questionner l'élève sur ces lignes directrices sans que celui-ci n'ait fait d'actions particulières à cet endroit. Ces lignes directrices sont présentées à l'appendice C. Ce protocole d'entrevue est résumé dans le tableau 3.3. Il est important de préciser que chaque élève est rencontré

dans un endroit calme à l'extérieur des heures de classe et de ses activités parascolaires.

**Tableau 3.3 Protocole d'entrevue**

<b>Protocole d'introduction</b>
<p>Intervenant : « Bonjour (Nom de l'élève),</p> <p>Aujourd'hui on te rencontre parce qu'on cherche à comprendre comment un garçon/ une fille de ton âge lit un texte. Ce n'est pas un examen, on va juste discuter.</p> <p>Je vais te présenter un texte et tu peux faire tout ce que tu veux pour t'aider à le lire. Si tu as besoin de quelque chose, tu me le dis et je vais te le donner. Tu auras le livre original et une copie papier.</p> <p>Premièrement, tu vas lire tout haut le texte. Nous ne calculons pas le temps que tu prends. Tu seras filmé pendant que tu lis, mais personne d'autre que toi, une de mes collègues et moi ne verra la vidéo.</p> <p>Ensuite, tu pourras relire en silence et on va discuter ensemble après. »</p>
<b>1ère étape de l'entrevue : Lecture du texte</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Commencer l'enregistrement vidéo avec le iPad et l'autre caméra vidéo.</li> <li>2. Remettre le livre dans les mains de l'élève et le laisser le feuilleter un moment.</li> <li>3. Remettre la copie papier du texte.</li> <li>4. Mentionner à l'élève : « Tu peux commencer à lire le texte lorsque tu te sens prêt ».</li> <li>5. Une fois la lecture du texte terminée, lui rappeler : « Tu peux relire le texte à voix basse si tu le veux ».</li> <li>6. Poser les questions de compréhension à l'élève.</li> <li>7. Arrêter l'enregistrement du iPad.</li> </ol>
<b>2<sup>e</sup> étape de l'entrevue : questionnement métacognitif</b>
<p>8. Montrer l'enregistrement vidéo à l'élève et le questionner sur chaque point suivant lors de la lecture à haute voix ou de la lecture à voix basse s'il y a lieu : chaque geste qui suggère l'utilisation d'une stratégie, les mots qui ont paru difficiles à lire, les endroits où l'élève s'est corrigé, les endroits où l'élève a fait un retour en arrière dans le texte, les mots de vocabulaire plus soutenu, revenir sur chaque question de compréhension.</p>

### 3.3.1. Pré-expérimentations

Étant donné la complexité du protocole d'entrevue, des pré-expérimentations (N=3) ont été menées afin d'entraîner l'intervieweur à questionner les élèves selon leurs comportements et leurs actions, qui peuvent être très diversifiés. De plus, ces pré-expérimentations ont permis de valider le niveau de difficulté des textes qui sont à lire par les élèves. Finalement, les pré-expérimentations ont également permis de bonifier le protocole d'entrevue. Celui-ci a donc été modifié avant même les premières entrevues utiles à ce mémoire afin de répondre plus adéquatement aux besoins de l'étude.

## 3.4. INSTRUMENTS POUR LA CUEILLETTE

Chaque entretien nécessite l'installation de deux caméras. La première caméra est un iPad 2 puisque celle-ci permet une rétroaction immédiate. En effet, grâce à cette tablette tactile, il est possible de passer d'un mode d'enregistrement à un mode de visionnement très facilement et sans matériel additionnel. La deuxième caméra, celle qui est en position fixe, est un modèle Canon Power Shot SX20 IS. Ce modèle de caméra a été préconisé puisque celui-ci permet un enregistrement audio et vidéo de bonne qualité. De plus, cette caméra possède une bonne autonomie de batterie et la possibilité d'ajouter des giga-octets de mémoire au besoin. Toutefois, comme cette caméra est fixe et doit filmer tout l'entretien, celle-ci doit être légèrement surélevée afin de capter correctement à la fois l'élève et l'intervenant.

Le premier texte, le texte littéraire, provient d'un livre sur les mythes et les légendes du monde : « Les animaux fantastiques ». Il s'agit d'une légende australienne



inconnue des jeunes élèves québécois intitulée « Le fou rire de la grenouille ». Ce texte de 421 mots représente un défi adapté aux participants puisqu'il contient plusieurs mots irréguliers et inconnus. De plus, il requiert d'effectuer de nombreuses inférences et comporte une morale implicite. Le texte présente quelques illustrations, mais celles-ci aident peu à la compréhension de l'histoire. Les questions de compréhension qui sont posées aux participants sont basées sur les différents processus en lecture décrits par Jocelyn Giasson (2002). Les questions comportent en tout deux questions d'inférence, trois questions de repérage et une question sur la structure du texte. Les textes utilisés sont présentés à l'appendice B.

Le deuxième texte, le texte courant, provient d'un magazine scientifique québécois, « Les Débrouillards » qui s'adresse aux jeunes de 10 à 14 ans. Ce texte de 317 mots représente également un défi pour les participants de l'étude, car celui-ci porte sur l'ambre et aborde la préhistoire, des concepts ainsi que des thèmes souvent peu connus par les participants puisque ceux-ci ne sont pas abordés dans les cours de science à l'école. De plus, le texte comprend de nombreux mots difficiles à décoder et comporte un vocabulaire propre au domaine de la science. Aussi, plusieurs phrases complexes quant à leur syntaxe sont présentes à l'intérieur du texte. Les questions posées à la fin concernent également différents processus de lecture énumérés par Giasson (2002) dont les microprocessus, les macroprocessus et les processus d'intégration (réponse littérale, inférence, structure du texte).

Dans un premier temps les verbatim de l'entrevue ont été transcrits. Ces transcriptions ont ensuite été segmentées à partir des occasions de stratégies durant l'entrevue. Ces occasions comprennent les moments où l'élève :

- examine le texte avant, pendant et après la lecture
- fait une méprise en lisant à voix haute
- se reprend ou s'autocorrige alors qu'il lit à voix haute
- répond aux questions de compréhension

Chacun de ces moments ont fait l'objet d'une interrogation de la part de l'intervieweur si l'élève ne les commentait pas spontanément (2<sup>e</sup> étape de l'entrevue).

Suite à la segmentation des verbatim, une première chercheuse a codifié ceux-ci en les reliant à une stratégie, en déterminant de son efficacité ainsi qu'en déterminant de la catégorie de connaissance. Suite à cette première codification, une deuxième chercheuse validait celle-ci. Lorsqu'un désaccord survenait, les deux chercheuses discutaient afin d'obtenir un consensus.

### 3.5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le cadre de ce projet, deux critères d'éthique ont été particulièrement pris en considération : le consentement libre et éclairé ainsi que la confidentialité quant aux données recueillies. En effet, puisque ce projet s'est déroulé auprès de participants mineurs, une lettre de consentement a été envoyée aux parents que ceux-ci ont signée. De plus, une seconde lettre a été remise aux élèves afin d'obtenir également leur consentement en leur expliquant ce qu'ils ont à faire durant les rencontres et les implications de leur participation.

De plus, la confidentialité a été respectée étant donné que tous les noms et noms propres des élèves seront remplacés par des pseudonymes. Aussi, les informations confidentielles des participants n'ont pas conservé et leur accès a été strictement réservé aux chercheurs principaux de la recherche apparaissant sur le certificat éthique. Ce certificat a été remis par le comité éthique de l'UQAM (no.601250) et est présenté à l'appendice D.



## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les extraits pertinents des entretiens des sept élèves enregistrés sur vidéo sont intégrés dans des tableaux décrivant le type de stratégie utilisé, son degré d'efficacité et le type de connaissances s'y référant (voir pages 20 à 22). Chaque élève a été interrogé lors de deux entretiens, un pour la lecture d'un texte courant et l'autre, narratif. Ces données sont présentées séparément sous forme de tableau où figurent des extraits des verbatim, selon le type de texte et ce, dans l'ordre même où les textes ont été soumis à chaque participant. Pour chaque élève, une synthèse est effectuée afin de décrire son profil de lecteur en tenant compte des stratégies utilisées lors des deux entretiens. Finalement, un tableau synthèse de toutes les stratégies utilisées par les élèves est présenté.

#### 4.1. ÉLÈVE 1

Cette élève est scolarisée en français depuis sa maternelle et elle est de sexe féminin. Elle a obtenu une moyenne de 67% en lecture au bulletin de mi-année. Elle est âgée de 11 ans et 3 mois et est donc en 6<sup>e</sup> année du primaire. Elle a été suivie en orthopédagogie durant deux années et demie soit de la 4<sup>e</sup> année à la moitié de sa 6<sup>e</sup> année. L'élève 1 a effectué la première entrevue avec le texte narratif et la deuxième avec le texte courant.

##### 4.1.1. Texte narratif : Stratégies avant, pendant et après la lecture de l'élève 1

On constate au tableau 4.1 que l'élève 1 possède peu de stratégies avant sa lecture. En effet, outre que de regarder les images, l'élève 1 ne dit pas avoir utilisé d'autres



stratégies en débutant sa lecture. Elle mentionne également avoir observé les images, mais même après questionnements de l'intervieweuse, cela ne mène pas à une prédiction. Durant sa lecture, l'élève 1 utilise fréquemment la même stratégie, soit déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte. Elle ne décrit aucune autre stratégie lorsqu'elle est questionnée, même lorsque cette stratégie ne fonctionne pas. Par exemple, elle ne réussit pas à comprendre le sens de « filiforme » à l'aide du contexte, mais ne va pas plus loin dans sa recherche de moyens pour y arriver. Elle aurait eu besoin d'une seconde stratégie afin de comprendre davantage le sens du mot.

Une fois sa lecture terminée, l'élève 1 fait des inférences adéquates et se réfère aux textes pour répondre aux questions de compréhension. Toutefois, celle-ci n'a pas effectué de résumé ni évalué son niveau de compréhension après avoir lu le texte une première fois. Ses stratégies après sa lecture ont donc été activées dans le seul but de répondre aux questions de compréhension. C'est d'ailleurs à ce moment que l'élève montre sa capacité à évaluer si sa stratégie a été efficace. En effet, celle-ci s'est aperçue à la dernière question de compréhension que sa stratégie n'avait pas été efficace (regarder les images) et a donc utilisé deux autres stratégies par la suite afin de pallier l'échec de la première.

#### 4.1.2. Texte narratif : catégories de connaissances de l'élève 1

Les catégories de connaissance de cette élève se situent surtout au plan procédural, toujours tel que démontré au tableau 4.1. Cette élève utilise peu de stratégie, mais elle les applique très souvent. Elle n'utilise pas de stratégies de façon conditionnelle, ce qui démontre peu d'adaptation en fonction du texte.

Tableau 4.1 Analyse du texte narratif de l'élève 1

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>É1 se visionne en train de feuilleter le livre</b>		
	I : Tu as décidé de feuilleter le livre. Qu'est-ce que tu regardais ? É1 : Mais...les images pour voir ce qu'il y avait avant de lire le livre. I : Ok, donc pourquoi tu as décidé de regarder les images ? É1 : Parce que la page couverture avait l'air intéressante. I : Ok. Donc là tu étais curieuse. Puis qu'est-ce que tu t'es dit pendant que tu étais en train de regarder les images ? É1 : Que les images sont bien faits. Je suis sûre que c'est intéressant comme histoire.	Regarder les images E	P
	<b>É1 se visionne en train de regarder le titre</b>		
	I : Ok, mais toi quand tu veux lire une histoire, est-ce que tu lis le titre d'habitude ? É1 : Non I : Non, pourquoi tu le lis pas ? É1 : Je sais pas, c'est comme si le titre m'intéressait pas, mais le texte oui.	Lire le titre et les sous-titres A	X
Pendant	<b>É1 se visionne en train de lire l'expression «minait le moral»</b>		
	É : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as lu le texte ? El : Qu' il avait un moral déplaisant, qu'il avait pas ... É : Ok, pourquoi tu t'es dit ça ? El : Parce que les animaux ne faisaient pas attention à la grenouille. C'est ça.	Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte E	P





<b>E1 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour se faire remarquer?</b>		
I : Et celle-là comment t'as fait pour...? E1 : Bin parce que quand je lisais, c'était écrit qu'elle buvait l'eau de la mer, de la rivière, des fontaines et tout.	se rappeler les informations importantes E	P
<b>E1 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que le singe décide de faire pour aider la situation?</b>		
I : Celle-là comment t'as fait ? E1 : Quand je lisais, le singe il avait eu une idée pour avoir l'eau. Alors, il faisait des farces, des contorsions. I : Ok, c'est bon.	Repérer des informations importantes dans le texte E	P
<b>E1 se visionne en train de répondre correctement à la question : Quels animaux ont essayé de faire la même chose par la suite? À laquelle elle avait d'abord répondu : le serpent.</b>		
I : Au début, pourquoi tu pensais qu'il y avait un serpent ? E1 : Parce que je voyais l'image. I : Rires. Du serpent. E1 : Alors j'étais comme...le serpent ! Après, je suis comme, non...c'est peut-être le lapin. I : Ok, et comment t'as fait pour savoir que c'était vraiment le lapin ? E1 : Ensuite, il a entrepris une série de tours. I : Ok, c'était écrit.	Regarder les images I Évaluer l'efficacité de sa stratégie E Se rappeler les informations importantes I Repérer des informations importantes dans le texte E	P  P  P

#### 4.1.3. Texte courant : Stratégies avant, pendant et après de l'élève 1

Avant sa lecture, on remarque au tableau 4.2 que l'élève 1 a utilisé quelques stratégies, contrairement au texte narratif où elle en avait utilisé une seule. En effet,

celle-ci a regardé les images, tout comme pour le texte narratif, mais elle a également fait un survol et fait des prédictions à partir de ses observations.

Pendant sa lecture, l'élève 1 a utilisé une plus grande variété de stratégies pour le texte courant, car elle a fait des liens avec ses connaissances antérieures et elle a également effectué des prédictions et vérifié celles-ci au cours de sa lecture. Ces trois stratégies qui n'étaient pas présentes lors de la lecture du texte narratif ont été utilisées efficacement. De plus, on observe que la stratégie déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte a également été utilisée à plusieurs reprises lors de la lecture du texte courant; ce qui avait également été observé lors de l'entrevue précédente.

Une fois sa lecture terminée, l'élève 1 a tenté de tirer des conclusions de ce qu'elle venait de lire. Cependant, ses conclusions étaient peu en lien avec les idées principales du texte. En effet, celle-ci mentionne : «Je me suis dit qu'il y en avait beaucoup de l'ambre parce que il y avait beaucoup d'insectes dans ce temps.» Or, cette conclusion peut être effectuée à partir des connaissances antérieures de l'élève. Toutefois, on ne mentionne pas à l'intérieur du texte que la quantité d'ambre est liée à la quantité d'insectes. De plus, cette conclusion est erronée et ne tient pas compte des idées principales du texte. Néanmoins, tout comme pour le texte narratif, l'élève 1 a utilisé efficacement ses stratégies afin de répondre aux questions de compréhension. Une seule question a posé problème à l'élève 1, soit «d'où vient l'ambre» puisque l'élève n'a pas effectué l'inférence adéquate pour répondre à la question malgré le fait qu'elle ait fait des liens avec ses connaissances antérieures lorsqu'elle a mentionné «Je cherchais elle venait d'où. De France où un truc comme ça». De plus, lorsqu'elle répond aux questions de compréhension, elle se souvient des informations importantes pour y répondre, ce qui démontre que ses stratégies sont activées alors qu'elle lisait le texte et non pas seulement lorsqu'elle doit répondre aux questions.

#### 4.1.4. Texte courant : catégories de connaissance de l'élève 1

De même que pour le texte narratif, la catégorie de connaissance surtout utilisée par cette élève est procédural puisqu'elle sait comment les utiliser, mais ne mentionne pas quand elle doit l'utiliser et pourquoi elle emploie cette stratégie. Cependant, la stratégie de faire un survol est conditionnelle puisqu'elle mentionne pourquoi elle utilise cette stratégie : « parce que c'est un nouveau livre ». Ces catégories de connaissances sont également démontrées au tableau 4.2.

**Tableau 4.2 Analyse du texte courant de l'élève 1**

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E1 se visionne en train de feuilleter la revue</b>		
	I: Ok, tu as décidé de feuilleter la revue au début. Pourquoi tu as décidé ? E1 : Parce que c'est un nouveau livre et je voulais voir qu'est-ce qu'il y avait dedans.	Faire un survol E	C
	<b>E1 se visionne en train de regarder le texte</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit une fois que tu as vu le texte ? E1 : Je me suis dit que ça parlait d'insectes et qu'il y a plus de mouches et de guêpes dedans.	Regarder les images E	P
	I : Ok. Pourquoi tu t'es dit ça ? E1 : Parce qu'il y avait des images de mouches au début.	Faire des prédictions E	P



Pendant	<b>E1 se visionne en train de lire le mot «ambre»</b>		
	I : Est-ce que tu as déjà entendu parler de ça de l'ambre ? E1 : Non I : Ok, puis quand ils t'ont parlé dans le texte, qu'ils t'ont dit: «sans doute en as-tu déjà vu sur l'écorce des arbres», qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là ? E1: Je me suis dit que c'était peut-être des insectes qui ont construit ça dessus. Mais après, ils ont <b>expliqué</b> que c'était...	Faire des prédictions E Vérifier et confirmer/ infirmer ses prédictions E	P   P
	<b>E1 se visionne en train de lire le mot «organisme»</b>		
	I : Avais-tu déjà entendu le mot organisme ? E1 : Non, j'ai jamais entendu, mais je sais ce que ça veut dire. I : Ok, puis qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte ? E1 : Je me suis dit que c'était des petits microbes ou quelque chose comme ça. I : Ok, pourquoi tu t'es dit ça ? E1 : Parce qu'ils ont dit petits, petits organismes et après ils ont dit: «notamment des insectes.» Alors là je me suis dit, peut-être des insectes ou des animaux qui sont petits.	Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte E	C
	<b>E1 se visionne en train de lire le mot «fossilisé»</b>		
	I: Est-ce que tu avais déjà entendu parler de ça : fossiliser ? E1 : Oui. I : Où ça ? E1 : Bin...en classe l'année passée et cette année aussi. I : Ok, est-ce que tu te souviens qu'est-ce que ça veut dire ? E1 : C'est quand quelque chose ça fait longtemps qu'il est enterré, ça devient comme quelque chose qui est entouré de ...ah je sais pas comment l'expliquer.	Faire des liens avec des connaissances antérieures   E	P



Après	<b>E1 se visionne en train de faire une méprise sur le mot «empêtrer»</b>		
	<p>I : Le mot empêtrer, on dirait que ça t'a posé un petit peu de problèmes quand tu l'as lu. Est-ce que tu l'avais déjà vu ?</p> <p>E1 : Hum...je l'ai déjà vu, mais je ne sais pas ce que ça veut dire.</p> <p>I : Ok, puis qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as vu dans le texte ?</p> <p>E1 : Que ça voulait dire quelque chose qui est entré dans l'ambre.</p> <p>I : Ok, pourquoi tu t'es dit ça ?</p> <p>E1 : Parce que c'est empêtrer dans la résine, c'est comme s'il peut pas bouger. Il est comme dans la résine, c'est comme quelque chose qui rentre dans la résine, c'est ce que je pensais.</p>	<p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte</p> <p>E</p>	P
	<b>E1 se visionne une fois sa lecture du texte terminée</b>		
	<p>I: C'est bon, puis qu'est-ce que tu t'es dit une fois que tu as eu fini de lire le texte ?</p> <p>E1: Je me suis dit qu'il y en avait beaucoup de l'ambre parce que il y avait beaucoup d'insectes dans ce temps.</p>	<p>Tirer des conclusions de ce qu'il vient de lire</p> <p>I</p>	P
	<b>E1 se visionne en train de répondre à la question : D'où vient l'ambre? À laquelle elle avait répondu : Je ne sais pas.</b>		
	<p>I : Quand je t'ai demandé d'où venait l'ambre, tu as regardé, mais tu m'as dit que tu ne savais pas la réponse.</p> <p>E1 : Parce que je trouvais pas d'où ça venait alors.</p> <p>I: Qu'est-ce que tu cherchais quand tu cherchais dans les paragraphes ?</p> <p>E1 : Je cherchais l'ambre il vient d'où. De France ou d'un truc comme ça.</p>	<p>Repérer des informations importantes</p> <p>I</p> <p>Faire des liens avec ses connaissances antérieures</p> <p>I</p> <p>Faire des inférences</p> <p>A</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>X</p>

<b>E1 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment se nomment les restes d'animaux et de plantes emprisonnés dans l'ambre?</b>		
I : À la deuxième question, tu as répondu que ça s'appelait des inclusions. Comment tu as fait pour trouver ça ? E1 : Parce que j'ai trouvé, j'avais vu quand je lisais à voix haute, j'avais vu la réponse quelque part dans le texte et je me rappelais que c'était à la première page alors je cherchais là et c'était écrit en caractères gras.	Se rappeler les informations importantes E	P
<b>E1 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment fait-on pour savoir si les animaux étaient morts ou vivants lorsqu'ils sont restés pris dans l'ambre?</b>		
I : Tu peux faire pause. Comment t'as fait pour répondre à cette question-là ? C'était : «comment on fait pour savoir si les animaux sont morts ?» E1 : Parce que j'avais lu à voix haute et je me suis entendue lire que quand ils sont morts, les pattes sont pliées.	Se rappeler les informations importantes E	P
<b>E1 se visionne en train de répondre correctement à la question : Pourquoi compare-t-on l'ambre à un cercueil dans le texte?</b>		
I : Ok, ici tu m'as dit que, quand tu m'as dit pourquoi on dit que c'est un cercueil, parce qu'il y a souvent des animaux morts. Pourquoi est-ce que tu penses que c'était ça la réponse ? E1 : Parce qu'ils ont dit que l'ambre c'est comme un cercueil. Alors moi, je pense que d'habitude dans un cercueil il y a des personnes mortes alors je me suis dit qu'il y avait des insectes qui sont morts dedans.	Se rappeler les informations importantes, faire des liens avec des connaissances antérieures et faire des inférences E	C

#### 4.1.5. Portrait de l'élève 1

Considérant les deux entrevues réalisées avec cette élève, on observe chez elle généralement peu de stratégies avant et après sa lecture, et ce, même après questionnement. D'ailleurs, il est difficile pour cette élève d'utiliser des stratégies efficaces pour répondre à certaines questions. Pendant sa lecture, cette élève a utilisé

une seule stratégie, généralement de manière efficace, pour le texte narratif et une plus grande variété de stratégies lors de la lecture du texte courant, car elle se rappelle des informations importantes qui ont nécessité une inférence en lisant. Cette élève possède donc un petit répertoire de stratégies qu'elle utilise fréquemment. Toutefois, lorsque celles-ci échouent, l'élève 1 n'utilise pas suffisamment de stratégies pour remédier à sa perte de compréhension surtout si elle ne possède pas de connaissances antérieures pouvant lui venir en aide. Lors des deux entrevues, cette élève a vécu des bris de compréhension, mais elle n'a pas su mettre en œuvre des stratégies de récupération de sens.

#### 4.2. ÉLÈVE 2

Cette élève est de sexe féminin et est scolarisée en français depuis sa maternelle. Elle est âgée de 11 ans et 6 mois et effectue présentement sa 6<sup>e</sup> année du primaire. Elle a obtenu une note globale en lecture de 67% au bulletin de décembre. Elle est suivie en orthopédagogie depuis sa première année jusqu'à sa 5<sup>e</sup> année. L'élève 2 a d'abord effectué l'entrevue avec le texte courant, puis celle avec le texte narratif.

##### 4.2.1. Texte courant : Stratégies avant, pendant et après de l'élève 2

Tel que présenté dans le tableau 4.3, avant sa lecture, l'élève 2 a utilisé certaines stratégies pour le texte courant. Sa stratégie efficace principale a été de regarder les images afin de réaliser des prédictions à propos de l'idée principale du texte.

Quant à ses stratégies durant sa lecture du texte, celles-ci sont très peu nombreuses et souvent inefficaces. En effet, deux de ses trois stratégies utilisées durant sa lecture ont été inefficaces ou insuffisantes pour rétablir sa compréhension. Seule sa stratégie de trouver un petit mot dans le grand mot a été efficace afin de trouver le sens du mot

englué. De plus, à deux occasions où elle a rencontré des mots inconnus, l'élève 2 n'a utilisé aucune stratégie afin de mieux comprendre le texte.

Une fois sa lecture terminée, l'élève 2 a peu évalué sa compréhension du texte même après avoir relu le texte une deuxième fois dans sa tête. Les autres stratégies qu'elle a utilisées ont servi à répondre aux questions de compréhension. Celles-ci ont d'ailleurs majoritairement été inefficaces pour répondre aux questions. Les deux stratégies principales utilisées pour répondre aux questions étant se rappeler les informations importantes et repérer les informations importantes dans le texte. Ces stratégies ont été efficaces une seule fois pour répondre à la question « Comment se nomment les restes d'animaux emprisonnés dans l'ambre? ». Cela démontre également que peu de stratégies ont été utilisées pendant la lecture du texte puisque l'élève 2 se souvient très peu des informations importantes du texte.

#### 4.2.2. Texte courant : catégories de connaissance

La catégorie connaissances se rapportant aux stratégies de l'élève 2 est surtout procédurale puisque celles-ci sont utilisées en contexte même si ces stratégies étaient souvent inefficaces comme on peut le constater à l'intérieur du tableau 4.3. Cependant, étant donné que l'élève 2 a souvent omis d'utiliser une stratégie, il arrive fréquemment qu'il n'y ait pas de catégorie de connaissance qui puisse s'y rattacher.





<b>E2 se visionne en train de lire le mot «fossiliser» en ralentissant</b>		
<p>I : Ça t'a pris un petit peu plus de temps à lire le mot fossiliser. Est-ce que c'est un mot que tu connaissais bien ?</p> <p>E2 : Non.</p> <p>E2: Je l'ai jamais vu là.</p> <p>I : Ok, quand t'as lu le texte, qu'est-ce que tu t'es dit quand t'as vu ce mot-là?</p> <p>E2 : Hum..bin j'ai lu le mot et je me suis demandé c'était quoi.</p> <p>2 : Ok, est-ce que tu as essayé de trouver ? (E2 fait non de la tête). Non. Ok.</p>	<p>Trouver le sens d'un mot inconnu</p> <p>A</p>	X
<b>E2 se regarde en train lire le mot « englué»</b>		
<p>I: Englué, est-ce que c'est un mot que tu avais vu souvent ?</p> <p>E2 : Non.</p> <p>I : On dirait qu'on l'entend pas souvent ce mot-là. Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as vu dans le texte ?</p> <p>E2 : Que c'est gluant là.</p> <p>I : Ok. Pourquoi ?</p> <p>E2 : Parce que genre dans le mot englué, il y avait le mot glu alors je me suis dit c'est ça, mais je sais pas si c'est ça là.</p>	<p>Trouver le petit mot dans le grand mot.</p> <p>E</p>	P
<b>E2 se regarde en train de lire mot «s'extirper»</b>		
<p>I : On a un gros mot là, s'extirper.</p> <p>E2 : Je sais pas.</p> <p>I : Non? Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as lu le texte ?</p> <p>E2 : Hum, je me suis dit que ça parlait des fossiles là puis qu'il s'est emprisonné là. Donc...je sais pas. Il se faisait emprisonné alors qu'il était plus petit. Il était emprisonné.</p>	<p>Déduire à l'aide du contexte la signification de mots nouveaux</p> <p>I</p>	P



Après	<b>E2 se visionne une fois le texte terminé</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit au moment où tu as relu le texte dans ta tête ? E2 : Bien...je me sentais mieux là quand j'ai relu dans ma tête. I : Ok. Est-ce que tu sens que ça t'a aidée à mieux comprendre le texte ? E2 : Un peu. I : Ok, est-ce que tu te posais des questions avant de le relire dans ta tête ? E2 : Non.	Évaluer si le texte a été bien compris I  A	P   X
	<b>E2 se visionne en train de répondre à la question : D'où vient l'ambre? À laquelle elle avait répondu : de la roche. (réponse erronée)</b>		
	I : Comment t'as fait pour répondre à la question ? E2: Mais parce que j'ai vu comme les mots roches. C'est ça j'ai vu le mot roche alors c'est ça.	Repérer des informations importantes dans le texte I	P
	<b>E2 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment se nomment les restes d'animaux emprisonnés dans l'ambre?</b>		
	I : Comment t'as fait pour trouver que c'était inclusions ? E2 : Parce que je me rappelais dans le texte, quand je l'ai lu, je me suis rappelé que c'était dans ce paragraphe-là.	Se rappeler les informations importantes E	P
	<b>E2 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi les animaux restent-ils coincés dans l'ambre ? À laquelle elle n'avait rien répondu.</b>		
	I : Ok. Cette question-là, est-ce que tu la comprenais bien la question ? E2 : hum...quelle question. I : La question : pourquoi les animaux restent-ils coincés dans l'ambre ? E2 : Heu pas vraiment. I : Non, ok, puis qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là ? E2 : Bien, je me suis rien dit là. Je me suis dit: je comprends pas. I : Je comprends pas. Puis là après, t'as essayé ? E2 : J'ai cherché, mais j'arrive pas à la trouver. I: Ok. E2: Mais j'ai regardé dans quelques textes, mais je voyais pas vraiment que ça parlait de la même affaire. Alors je me suis dit: bin je vais laisser faire là.	Repérer les informations importantes dans le texte I	P

<b>E2 se visionne en train de répondre à la question : Comment fait-on pour savoir si l'animal était mort ou enterré lorsqu'il est resté pris dans l'ambre? À laquelle elle n'avait rien répondu.</b>		
<p>I : Ici, je t'avais demandé comment on fait pour savoir si l'animal est mort quand il est pris. Et là tu as commencé à me dire qu'on pouvait pas vraiment le savoir et tu as dit: là je suis pu certaine.</p> <p>E2 : Parce que quand j'ai vu dans ce texte-là, le texte aidait pas vraiment. Mais je comprenais pas trop le texte là, fac c'est ça.</p> <p>I : Ok. Dans ce paragraphe-là ?</p> <p>E2 : Hum hum.</p> <p>I : Mais, pourquoi tu es allée voir dans ce paragraphe-là ?</p> <p>E2 : Bin parce qu'il y avait le mot mort là. Pis c'était celui-là. Alors je me suis dit c'est sûrement dans lui. Fac c'est ça.</p>	<p>Se rappeler les informations importantes</p> <p>I</p>	<p>P</p>
<b>E2 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi les plus petits animaux restent-ils coincés dans l'ambre? À laquelle elle avait répondu : parce qu'ils mesurent moins de 5 cm (réponse partielle).</b>		
<p>I : Ok. Comment t'as fait pour savoir ?</p> <p>E2 : Parce que je l'ai lu. Je me rappelle plus c'était dans quel paragraphe. Ils disaient que les animaux qui mesurent 5 cm là, ils peuvent pas sortir, mais les plus gros ils pouvaient sortir.</p> <p>I : Ok, donc, tu t'en rappelais.</p>	<p>Se rappeler les informations importantes</p> <p>I</p>	<p>P</p>
<b>E2 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi est-ce qu'on dit dans le texte que l'ambre est comme un cercueil ? À laquelle elle avait répondu : je sais pas.</b>		
<p>I : À la fin quand je t'ai demandé la dernière question, est-ce que tu la comprenais la dernière question ?</p> <p>E2 : Heu ouais, mais vite j'arrivais pas à trouver.</p> <p>I : À trouver la réponse, ok. Est-ce que tu te rappelais avoir entendu parler de ça dans le texte ?</p> <p>E2 : Ouais, mais genre, je me rappelais plus c'était dans quel paragraphe.</p>	<p>Se rappeler les informations importantes</p> <p>I</p>	<p>P</p>

#### 4.2.3. Texte narratif : Stratégies avant, pendant et après

Avant d'entreprendre sa lecture du texte narratif, l'élève 2 a utilisé plusieurs stratégies contrairement au texte courant, tel qu'il est démontré à l'intérieur du tableau 4.4. En effet, l'élève 2 a utilisé quatre stratégies avant sa lecture qui ont

toutes été efficaces soit : faire un survol, lire les titres et les sous-titres, regarder les images et faire des prédictions. L'élève 2 mentionne d'ailleurs qu'elle aime connaître le contenu de livres nouveaux ce qui expliquerait pourquoi elle n'a pas utilisé de stratégies pour le texte courant qui ne se trouvait pas dans un livre, mais bien dans une revue scientifique.

Lors de sa lecture du texte narratif, l'élève 2 a utilisé peu de stratégies, ce qui se reproduit lors de la lecture du texte courant. Par ailleurs, seulement trois stratégies ont été utilisées et deux d'entre elles ont été efficaces, soit «vérifier sa compréhension au fur et à mesure» et «trouver le petit mot dans le grand mot». De la même manière que pour le texte courant, les stratégies sont absentes aux autres occasions où elle aurait pu en bénéficier.

Une fois sa lecture terminée, l'élève 2 n'a pas utilisé de stratégies outre pour répondre aux questions de compréhension. De plus, les stratégies qu'elle a employées ont été les mêmes que pour le texte courant, soit se rappeler les informations importantes et repérer les informations importantes dans le texte. Néanmoins, ces stratégies ont été beaucoup plus efficaces pour le texte narratif que lors de la première entrevue.

#### 4.2.4. Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 2

La catégorie de connaissance des stratégies déployées par l'élève 2 est surtout procédurale tout comme pour le texte courant. Aussi, à certains moments, on ne peut rattacher une catégorie de connaissance puisqu'aucune stratégie n'a été employée. Ces catégories de connaissance sont représentés au tableau 4.4.



Tableau 4.4 Analyse du texte narratif de l'élève 2

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E2 se visionne en train de feuilleter le livre.</b>		
	I : Au début, tu as décidé de feuilleter le livre, pourquoi ? E2 : Bin, je voulais voir un peu de quoi ça parlait. I : Ok. Est-ce que tu fais souvent ça quand on te donne des textes ? E2 : Oui, quand je vois des livres, j'aime ça voir de quoi ça parle, c'est quoi les titres, c'est ça. I : Ok. E2 : Voir un peu si j'aime ça ou pas.	Faire un survol et lire les titres et les sous-titres E	P
	<b>E2 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Ok, mais après, quand on l'a mis à la page du texte puis que tu l'as revu. E2 : Je me suis dit sûrement qu'une grenouille va rire là. I : Ok, à cause de quoi tu t'es dit ça ? E2 : À cause du truc là ici (pointe l'image). Alors j'ai dit sûrement qu'une grenouille a éclaté de rire ou quelque chose du genre.	Regarder les images et faire des prédictions E	P
Pendant	<b>E2 se visionne en train de lire «minait le moral».</b>		
	I : Est-ce que tu avais déjà entendu l'expression miner le moral ? E2 : Heu non pas vraiment. I : Ok, qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as lu ça dans le texte ? E2 : Je me suis rien dit là. Bin, je sais pas là.	Trouver le sens d'un mot ou d'une expression inconnu A	X
	<b>E2 se visionne en train de relire deux fois la même phrase, puis se corriger.</b>		

Après	<p>I : T'as décidé de recommencer ta phrase, pourquoi ?  E2 : Bin parce que je me suis comme trompée de ligne, alors ça m'a comme mélangée quand je suis arrivée pour passer, je me suis dit : je sais pas trop c'est quelle ligne. Alors j'ai comme dit celle-là, mais quand je l'ai lue, je me suis dit: je l'ai déjà lue. Alors je me suis dit: je vais la recommencer pour continuer.  I : Ok, comment t'as fait pour t'en apercevoir ?  E2 : Parce que je me suis un peu rappelé des mots pis je me suis dit: ah je l'ai déjà lue.</p>	Vérifier sa compréhension au fur et à mesure  E	C
	<b>E2 se visionne en train de lire le mot «pitrerie».</b>		
	<p>I : Est-ce que tu avais déjà entendu le mot pitrerie avant ?  E2 : Non.  I : Ok, qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as vu le mot dans le texte?  E2 : Je me suis dit: il s'est levé sur ses pieds.  I : Ok, pourquoi ?  E2 : Parce que comme pitrerie, ça commence un peu par pied, alors je me suis dit ça.</p>	Trouver le petit dans le grand mot  I	P
	<b>E2 se visionne en train de lire le mot «filiforme».</b>		
	<p>I : Ok, c'est bon. Est-ce que le mot filiforme tu l'as déjà vu avant ?  E2 : Non.  I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu ?  E2 : Sûrement une forme, parce qu'il y a le mot forme, fac c'est ça.</p>	Trouver le petit mot dans le grand mot  E	P
	<b>E2 se visionne en train de lire le mot «contorsionna».</b>		
	<p>I : Ici on a le mot contorsionna qui est un peu difficile à lire comme mot. Est-ce que tu avais déjà entendu ça ?  E2 : Non.  I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu ?  E2 : Je me suis rien dit.</p>	Trouver le sens d'un mot nouveau A	X
Après	<b>E2 se visionne en train de répondre correctement à la question : Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire?</b>		
	<p>I: Quand je t'ai posé la première question, tu m'as répondu que premièrement elle aimait pas ça parce qu'il y avait des animaux qui l'écrasaient, mais qu'elle aimait ça parce qu'elle pouvait se faufiler partout. Comment t'as fait pour répondre à cette question-là ?  E2 : Bin, en fait, je me suis comme un peu rappelé. Quand j'ai relu mon texte dans ma tête, j'ai essayé de retenir quelques trucs</p>	Se rappeler les informations importantes E	P

<b>E2 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour se faire remarquer dans l'histoire ?</b>		
I : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là ? E2 : Bin il y a un affaire là, j'ai comme, je me suis rappelé qu'elle a bu de l'eau. Alors là, j'ai comme dit qu'elle a voulu boire de l'eau, pis c'est ça. En fait, c'est la même affaire que l'autre.	Se rappeler les informations importantes E	P
<b>E2 se visionne en train de répondre correctement à la question : Quels animaux ont essayé de faire la même chose que le singe ?</b>		
I : Ici, tu t'es souvenu qu'il y avait le lapin. Et après, qu'est-ce que t'as fait ? E2 : Je me suis pas rappelé, alors j'ai décidé de lire. J'ai comme vu le mot ici, alors j'étais pas sûr si c'était un animal ou un autre truc. Mais comme, j'ai vu qu'il devenait une corde à noeud, alors je me suis dit sûrement un animal. I : Ok, le troisième truc là que t'appelles (en parlant de l'anguille).	Évaluer sa compréhension E Repérer les informations importantes dans le texte E	C   P
<b>E2 se visionne en train de répondre à la question : Quel animal réussi et comment? À laquelle elle avait seulement répondu : l'anguille (réponse partielle).</b>		
I : Le troisième truc, tu m'as dit que c'était l'anguille après. Comment tu as fait pour répondre, même si tu l'avais jamais vu ce mot-là parce que tu connaissais pas c'était quoi ? E2 : Je me suis dit comme même si je l'ai jamais vu ce mot-là, ils parlent d'une personne, alors j'étais comme, c'est l'anguille, mais je sais pas si c'est comme ça qu'on le prononce. I : Oui, anguille. E2 : Ok. Alors c'est ça là. Quand j'ai vu (l'anguille) «se contorsionna» (lit un passage du texte). Je me suis dit, on parle d'une personne, alors je suis allée voir le mot bien avant et j'ai vu anguille.	Se rappeler les informations importantes E S'aider de la nature des mots pour en déduire le sens I	P   P

#### 4.2.5. Portrait de l'élève 2

L'élève 2 utilise ses stratégies avant sa lecture différemment selon le texte qui lui est présenté. Elle a employé beaucoup plus de stratégies pour le texte narratif que pour le texte courant. Toutefois, pendant sa lecture, l'élève 2 emploie très peu de stratégies efficaces, et ce, peu importe le type de texte. Après sa lecture, cette élève n'utilise



aucune stratégie sauf pour répondre aux questions de compréhension. Aussi, les stratégies qui ont été déployées pour répondre aux questions de compréhension n'étaient pas toujours efficaces selon le type de texte. En effet, celles-ci l'étaient beaucoup plus pour le texte narratif que pour le texte courant. La catégorie de connaissance présente chez cette élève est plutôt procédurale puisque les stratégies sont employées généralement sans tenir compte du quand et du pourquoi. Aussi, la difficulté de cette élève à se rappeler des informations importantes afin de répondre aux questions de compréhension confirme que celle-ci utilise peu de stratégies efficaces pendant sa lecture.

#### 4.3. Élève 3

L'élève 3 est âgée de 11 ans et 5 mois et est en 6<sup>e</sup> année du primaire. Celle-ci est scolarisée en français depuis sa maternelle. Elle est de sexe féminin et n'a jamais été suivie en orthopédagogie. Elle a obtenu une note de 62% en lecture au bulletin de mi-année. Elle a effectué sa première entrevue avec le texte narratif.

##### 4.3.1. Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 3

Avant sa lecture, l'élève 3 n'a utilisé aucune stratégie, et ce, même après questionnement comme il l'est démontré au tableau 4.5.

Tout en effectuant sa lecture, l'élève 3 utilise peu de stratégies. À trois occasions où elle aurait eu besoin de stratégies, celle-ci n'en a utilisé aucune. De plus, cette élève a démontré de grandes difficultés à verbaliser ses stratégies et ses actions lors de l'entrevue. Par exemple, lorsque l'intervieweuse lui demande : «Comment t'as fait pour savoir que c'était pas « ceci » qui était écrit, mais « celui » ? Elle répond : « Parce que ceci c'est un mot qui existe»; l'élève 3 explique très difficilement son raisonnement. Elle y arrive uniquement après de nombreux questionnements de la

part de l'intervieweur. Elle mentionne également « toujours lire les mots deux fois », alors que ce n'est pas ce qu'elle fait. Néanmoins, l'élève 3 a effectué efficacement des liens avec ses connaissances antérieures à deux reprises lors de sa lecture du texte.

Après sa lecture, l'élève 3 a utilisé deux stratégies efficacement, soit «résumer les informations importantes» et «évaluer si le texte a été bien compris». Afin de répondre aux questions de compréhension, l'élève 3 a utilisé efficacement la même stratégie soit «se rappeler les informations importantes» excepté pour la première question où elle s'est également aidée en regardant les images.

#### 4.3.2. Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 3

Les catégories de connaissances des stratégies employées par l'élève 3 sont peu variées lors de sa première entrevue tel que démontré dans le tableau 4.5. Pour les stratégies absentes, les catégories de connaissances étaient inexistantes. Cependant, les stratégies de l'élève 3 pendant et après la lecture se situent au plan procédural puisqu'elles démontrent que celle-ci sait comment les utiliser.

Tableau 4.5 Analyse du texte narratif de l'élève 3

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
	<b>E3 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
Avant	I : Qu'est-ce que tu t'es dit au moment où je t'ai remis le texte devant toi ? E3 : Bin, je me suis dit lequel que je devrais l'prendre. Pis, bin sur papier, vu que c'était embrouillé et que des fois j'ai de la misère à lire, j'ai pris le livre. I : Ah, ok, je comprends. Puis, quand j'ai tendu le livre vers toi et que tu n'avais pas les deux feuilles, est-ce que tu t'es dit autre chose ? E3 : Non	A	X
	<b>E3 se visionne en train de lire «rise de folie» au lieu de «prise de folie».</b>		
Pendant	I : Au début, tu as dit rise de folie et après tu t'es reprise, tu as dit prise de folie. Pourquoi tu t'es corrigée ? E3 : Bin, parce que, je fais toujours ça, quand je vois que c'est pas ça qui est écrit bin je recommence et je dis ce qui est écrit. I : Ok, mais comment t'as fait pour voir que c'était pas ça qui était écrit ? E3 : Bin, je relis tout le temps les mots avant de les dire les autres. E1 : Fac ici, bin prise, fac là, c'est ça, bin...bin je sais pas. Bin, il y a des fois que je vois, bin pas que je vois qu'il manque des lettres, mais des fois c'est le stress pis d'autre chose.	A	X

<b>E3 se visionne en train d'avoir de la difficulté à décoder le mot «discrétion».</b>		
<p>I : Comment t'as fait pour réussir à bien lire le mot finalement ?</p> <p>E3 : Bin, vu que mon frère lit, il a des cours d'orthopédagogie, bin vu que je suis là avec ma mère pis en faisant mes devoirs, bin ils disent de lire en lisant une syllabe par syllabe.</p>	<p>Faire des liens avec ses connaissances antérieures</p> <p>E</p> <p>Découper un mot en syllabe</p> <p>E</p>	<p>P</p> <p>P</p>
<b>E3 se visionne en train de lire l'expression « minait le moral». .</b>		
<p>I : Est-ce que t'avais déjà entendu parler de ça : minait le moral ?</p> <p>E3 : (fait non de la tête)</p> <p>I : Hum...qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu ?</p> <p>E3 : Je me suis dit que...bin...je vais pas me poser la question qu'est-ce que ça veut dire pis je vais continuer à lire.</p>	<p>Poursuivre sa lecture</p> <p>I</p>	<p>P</p>
<b>E3 se visionne en train de lire le mot ceci au lieu de celui.</b>		
<p>I : Comment t'as fait pour savoir que c'était pas ceci qui était écrit, mais celui ? Parce que ceci c'est un mot qui existe.</p> <p>E3 : Ouais, mais...il y a desfois, j'ai pas vu le u.</p> <p>I : Ouais, ça je sais. Mais comment t'as fait là quand t'as lu et que tu as entendu que tu as dit ceci, comment t'as fait pour savoir que c'était pas ceci qui allait là ? Parce que ceci, ça existe ce mot-là.</p> <p>E3 : Je sais, mais...c'est ça, mais je lis tout le temps les mots deux fois.</p> <p>I : Mais tu lis pas tous les mots de ton texte. Lui, tu as décidé de le relire. Pourquoi lui tu as décidé de le relire ?</p> <p>E3 : Bin parce que ça se disait biz...mais ça se disait, mais quand j'ai dit : puis ceci de morts, bin ça se disait pas.</p>	<p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure</p> <p>E</p>	<p>P</p>



<b>E3 se visionne en train de lire le mot pitrerie.</b>		
Après	<p>I : Le mot pitrerie est-ce que t'avais déjà entendu ça ?</p> <p>E3 : Jamais.</p> <p>I : Jamais. Qu'est-ce que tu t'es dit au moment où tu l'as lu ?</p> <p>E3 : Même chose que «miner».</p> <p>I : Ok, si on essayait de trouver ensemble qu'est-ce que ça veut dire maintenant que t'es plus en train de le lire. As-tu une idée ?</p> <p>E3 : Bin c'est...je sais pas.</p> <p>I : Tu sais pas ? Ok.</p>	<p>Trouver le sens d'un mot inconnu</p> <p>A</p> <p>X</p>
	<b>E3 se visionne en train de lire le mot contorsionna.</b>	
	<p>I : En fait, qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as lu le mot contorsionna ? Est-ce que tu l'avais déjà vu ?</p> <p>E3 : Bin contorsionniste, j'ai déjà entendu. Pis contorsionna bin c'est la même chose, mais c'est différent.</p> <p>I : Ok, pis qu'est-ce que ça veut dire contorsionniste ?</p> <p>E3 : Bin ça veut dire que...</p> <p>I : Si t'as pas de mots, tu peux me le mimer.</p> <p>E3 : Bin, j'ai déjà entendu le mot...mais...j'ai juste entendu le mot dans une émission.</p> <p>I : Ok, puis c'était quoi le contexte de l'émission où tu as entendu le mot ?</p> <p>E3 : Bin, le nom de l'émission c'est...bin le nom...</p> <p>I : T'es pas obligée de me donner le nom, tu peux juste me dire c'était quoi à peu près.</p> <p>E3 : Bin, c'était des danseurs, bin des personnes qui faisaient des spectacles dans un cabaret...bin pas dans un cabaret. Ça s'appelle le plus grand cabaret du monde.</p>	<p>Faire des liens avec ses connaissances antérieures</p> <p>E</p> <p>P</p>
<b>E3 se visionne en train de terminer de relire le texte dans sa tête.</b>		
Après	<p>I : Est-ce que ça t'a aidée de le relire dans ta tête ?</p> <p>E3 : Oui.</p> <p>I : À quoi ça t'a aidée ?</p> <p>E3 : Bin, comme ça bin je me rappelle mieux de des mots pis du résumé que je pourrais dire.</p>	<p>Évaluer si le texte a été bien compris</p> <p>E</p> <p>Résumer les informations importantes</p> <p>E</p> <p>P</p>

<b>E3 se visionne en train de répondre correctement à la question : Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire?</b>		
I : Comment t'as fait pour répondre à la question ? E3 : Bin, avec le texte. J'ai pas regardé le texte, mais en lisant le texte. C'est ça là. I : Ok, puis, là tu m'as expliqué qu'elle était pas contente parce qu'elle a décidé de boire toute l'eau après pour pouvoir grandir. Comment t'as fait pour donner cette explication-là. E3 : Bin, il y a aussi à cause de l'image qu'on voit qu'elle est plus grosse que la normale. Pis que c'est sûrement à cause de l'eau parce qu'une grenouille c'est pas gros comme une montagne.	Se rappeler les informations importantes et regarder les images  E  Faire des inférences  E	P      C
<b>E3 se visionne en train de répondre à la question suivante. (E3 a répondu le même commentaire pour toutes les questions suivantes auxquelles elle avait répondu correctement)</b>		
I : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là ? E3 : Même chose. I : Même chose ? Ok.	Se rappeler les informations importantes  E	P

#### 4.3.3. Texte courant : stratégies Avant, pendant et après de l'élève 3

Comme il est présenté dans le tableau 4.6, contrairement au texte narratif, l'élève 3 a utilisé trois stratégies efficacement avant d'entreprendre sa lecture, soit regarder les images, lire les titres et les sous-titres et faire des prédictions.

Pendant sa lecture du texte, à deux reprises, l'élève 3 n'a pas eu recours à des stratégies afin de mieux comprendre le sens de mots nouveaux. Tout comme pour le texte narratif, l'élève 3 a utilisé à plusieurs reprises la stratégie de faire des liens avec ses connaissances antérieures. Toutefois, celle-ci n'a pas été efficace à deux reprises et l'élève 3 n'a pas employé d'autres stratégies à ce moment. Néanmoins,



l'élève 3 a su employer efficacement certaines stratégies durant sa lecture : trouver le petit mot dans le grand mot, faire des liens avec ses connaissances antérieures et découper un mot en syllabes.

Une fois sa lecture terminée, l'élève active certaines stratégies afin de répondre aux questions de compréhension. Ces stratégies sont souvent les mêmes que pour le texte narratif. Néanmoins, l'élève 3 a également utilisé la stratégie de faire des inférences afin de répondre à la dernière question. Étant donné que toutes les questions ont été répondues adéquatement, cela confirme que cette élève a utilisé certaines stratégies pendant sa lecture.

#### 4.3.4. Texte courant : catégorie de connaissance de l'élève 3

Les catégories de connaissances chez cette élève pour cette entrevue sont très similaires à ceux de l'entrevue précédente. Elles sont soit inexistantes lorsque les stratégies sont absentes et procédurales lorsque l'élève 3 utilise une stratégie en contexte. Cependant, au début de l'entrevue, l'élève 3 a mentionné qu'elle utilisait souvent la stratégie de regarder les images afin de connaître le contenu du texte. Toutefois, étant donné qu'elle n'a pas utilisé cette stratégie lors de la première entrevue, il est difficile de considérer cette stratégie comme étant conditionnelle. Le fait de montrer qu'elle a fait une inférence laisse toutefois croire qu'elle est capable de relier deux informations importantes en lisant, ce qui réfère à davantage au plan conditionnel.





<b>E3 se visionne en train de répondre correctement à la question : D'où vient l'ambre?</b>			
Après	É : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là ? El : Je me suis rappelé que c'était des arbres, mais des conifères.	Se rappeler les informations importantes E	P
	<b>E3 se visionne en train de répondre correctement à la question : Pourquoi dit-on que l'ambre est comme un cercueil?</b>		
Après	I : Comment t'as fait pour savoir la dernière question ? E3 : C'était quoi la dernière question ? I : Pourquoi est-ce qu'on dit que l'ambre c'est un cercueil ? E3 : Bin parce qu'il y a ça (pointe le texte) et ça (pointe le texte). I : Ouais, mais là tu m'as dit : parce que les animaux sont morts. E3 : Bin ils sont morts parce que bin ça c'est emprisonnés pour l'éternité pis l'éternité c'est pour la vie. Pis bin si c'est pour l'éternité bin ils sont morts parce qu'ils restent là pour toujours. I : Ok, donc c'est pour ça que t'as dit que c'est pour ça que ça s'appelle un cercueil de l'ambre.	Se rappeler les informations importantes E Faire des inférences E	P       C

#### 4.3.5. Portrait de l'élève 3

Cette élève utilise différemment ces stratégies avant sa lecture selon le type de texte qui lui a été présenté. En effet, celle-ci a utilisé beaucoup plus de stratégies pour le texte courant que pour le texte narratif. Pendant sa lecture, cette élève utilise généralement peu de stratégies et a souvent recours à celle-ci : faire des liens avec ses connaissances antérieures. Or, cette stratégie ne s'avère pas toujours efficace. Cette élève se montre également confuse lorsqu'elle doit expliquer la stratégie qu'elle a utilisée. Par ailleurs, afin de répondre à ces questions, l'élève 3 utilise la même stratégie soit se rappeler les informations importantes du texte. En de rares occasions, elle peut également avoir recours à la stratégie de faire des inférences lorsque la question le demande. Cette élève possède donc un certain répertoire de stratégies auquel elle a recours fréquemment, mais qui n'est pas efficace dans tous les contextes.



Cependant, ce bagage de stratégies lui est fort utile afin de répondre à des questions de compréhension.

#### 4.4. ÉLÈVE 4

L'élève 4 est de sexe féminin. Celle-ci est originaire d'Algérie et sa langue maternelle est le français, mais elle parle aussi couramment l'arabe. Elle a été scolarisée en français au Québec depuis sa maternelle. Elle a obtenu une note moyenne de 57% au bulletin de mi-année en lecture. De plus, cette élève est suivie en orthopédagogie depuis deux ans. Elle a débuté son entrevue avec le texte narratif, puis a enchaîné avec le texte courant.

##### 4.4.1. Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 4

Comme il est démontré au tableau 4.7, l'élève 4 n'a pas utilisé de stratégie avant sa lecture, et ce, même après questionnement.

Pendant sa lecture du texte, l'élève n'a encore une fois utilisé aucune stratégie comme on peut l'observer au tableau 4.7. Toutefois, elle a mentionné après s'être visionnée qu'elle aurait pu utiliser le dictionnaire pour connaître le sens de mot qu'elle ne connaissait pas.

Après sa lecture du texte, l'élève 4 n'a pas utilisé de stratégies une fois sa lecture terminée. Cependant, elle a utilisé la stratégie de se rappeler les informations importantes du texte afin de répondre aux questions de compréhension. Cette stratégie a cependant été efficace une seule fois.

##### 4.4.2. Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 4

Étant donné que cette élève n'a pas employé de stratégies afin de comprendre le texte, les catégories de connaissance étaient généralement absentes lors de cette entrevue.

Néanmoins, lorsque celle-ci a mentionné qu'elle pourrait chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire, cette stratégie était déclarative puisqu'elle connaît cette stratégie, mais ne l'a pas utilisée lors de sa lecture. Aussi, lorsque celle-ci a utilisé sa stratégie de se rappeler les informations importantes, la catégorie de connaissance qui se rattache à cette stratégie est procédurale comme il est indiqué à l'intérieur du tableau 4.7.

**Tableau 4.7 Analyse du texte narratif de l'élève 4**

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E4 se visionne en train de recevoir le texte.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand je t'ai distribué le texte ? E4 : De prendre le livre.	A	X
	I: Ok, de prendre le livre. Est-ce que t'as pensé autre chose au moment où t'as vu le texte ? E4 : Non.		
	<b>E4 se visionne en train de lire l'expression «minait le moral».</b>		
Pendant	I : Quand t'as vu qu'il lui minait le moral, est-ce que t'avais déjà entendu ça ce mot-là ? E4 : Non.	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit au moment où tu l'as lu ? E4 : Je l'ai passé.		
	<b>E4 se visionne en train d'avoir de la difficulté à décoder un mot.</b>		
	I : C'était un mot qui était un petit peu plus difficile à lire. Mais tu as quand même réussi à le faire toute seule par toi-même. Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là pour réussir à le lire ? E4 : Bin de me forcer plus pour mieux le lire. I : Ok. Est-ce que tu t'es donné des trucs ? E4 : Non.	A	X



<b>E4 se visionne en train de lire «grobuleux» au lieu «globuleux».</b>		
I : Au début, t'as lu grobuleux et après tu t'es corrigée et tu as lu correctement globuleux. Comment t'as fait ? Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ? E4 : Je sais pas. I : Tu sais pas. Ok. Pourquoi tu t'es corrigée ? E4 : Je sais pas. Juste comme ça.	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X
<b>E4 se visionne en train de lire le mot «pitrerie».</b>		
I : Ok. Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as lu ce mot-là ? E4: Je l'ai passé. I : Tu l'as passé, ok. Est-ce que c'est un mot que tu as déjà entendu ? E4 : Non. I : Si on essayait maintenant de trouver ce que ça veut dire, est-ce que tu serais capable ? E4 : Peut-être avec un dictionnaire.	Trouver le sens d'un mot inconnu A  Chercher le sens d'un mot à l'aide du dictionnaire A	X  D
<b>E4 se visionne en train de lire le mot «filiforme».</b>		
I : Quand t'as lu le mot filiforme, c'est un mot qui était difficile à lire ? E4 : Oui. I: Oui ? Ok. Est-ce que tu l'avais déjà entendu ? E4 : Non. I : Puis qu'est-ce que tu t'es dit au moment où tu l'as lu ? E4 : Je l'ai passé puis j'ai continué à lire. I : Ok. Est-ce que tu saurais ce que ça veut dire, maintenant qu'on est en train de relire le texte ? E4 : Non.	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X
<b>E4 se visionne en train de lire le mot «contorsionna».</b>		
I: Le mot contorsionna c'est un mot quand même compliqué. Est-ce que tu avais déjà entendu parler de ça ? E4 : Je pense.	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X
<b>E4 se visionne une fois sa lecture terminée.</b>		
Après I : Qu'est-ce que tu t'es dit une fois que le texte était terminé ? E4 : Je sais pas. I : Ok. Est-ce que ça t'as fait penser à quelque chose ? E4 : Non.	A	X

<b>E4 se visionne en train de répondre correctement à la question : Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire?</b>		
I : Comment t'as fait pour savoir la réponse à la question ? E4 : J'ai essayé de me rappeler du texte.	Se rappeler les informations importantes E	P
<b>E4 se visionne en train de répondre à la question : Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour remédier à la situation? Où elle a répondu je sais pas.</b>		
I : Comment tu sais que c'est ça qu'elle décide de faire ? E4 : J'ai essayé de me rappeler du texte.	Se rappeler les informations importantes I	P
<b>Pour chaque question du compréhension E4 a effectué le même commentaire.</b>		
I : Ok, comment t'as fait pour savoir ça ? E4 : La même affaire.	Se rappeler les informations importantes I	P

#### 4.4.3. Texte courant : stratégies avant, pendant et après de l'élève 4

Tout comme pour le texte narratif, on constate au tableau 4.8 que l'élève 4 n'a pas utilisé de stratégies avant sa lecture du texte.

Pendant sa lecture, cette élève a utilisé une seule stratégie, soit vérifier sa compréhension au fur et à mesure.

Une fois sa lecture terminée, l'élève 4 n'a pas utilisé de stratégies outre celles pour répondre aux questions de compréhension. À cette fin, cette élève a utilisé plusieurs stratégies. Contrairement au texte narratif, l'élève 4 a pu évaluer l'efficacité d'une de ses stratégies et ainsi répondre adéquatement à la question « Comment se nomme les restes d'animaux et de plantes qui restent pris dans l'ambre? » en utilisant une deuxième stratégie. De plus, celle-ci a utilisé plusieurs fois la stratégie de «repérer les informations importantes dans le texte» et «repérer un mot de la question dans le texte qui se sont avérées peu efficace».

#### 4.4.4. Texte courant : catégorie de connaissance de l'élève 4

Les catégories de connaissance étaient généralement absentes chez cette élève. Toutefois, les stratégies utilisées lors des questions de compréhension étaient procédurales tel que démontré dans le tableau 4.8.

**Tableau 4.8 Analyse du texte courant de l'élève 4**

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E4 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand je t'ai montré le texte ? E4: Je sais pas.	A	X
Pendant	<b>E4 se visionne en train de lire le mot «fossiliser».</b>		
	I : Est-ce que t'avais déjà entendu ça le mot fossiliser ? E4 : (fait non de la tête) I: Non ? Ok. Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu ? E4 : Que je connaissais pas ça (difficile à entendre).	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X
	<b>E4 se visionne en train de lire le mot « résine».</b>		
	I: Ok, c'est bon. Est-ce que tu avais déjà entendu le mot résine ? E4 : (fait non de la tête) I : Non plus. Qu'est-ce que tu t'es dit ? Est-ce que t'as fait la même chose ? E4 : (fait oui de la tête) I : Ok. Pourquoi tu l'as passé ? E4 : Parce que je le connaissais pas. I : Ok, est-ce que tu fais ça en classe aussi, quand tu connais pas des mots, tu continues à lire ? E4 : (fait oui de la tête)	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X



Après	<b>E4 se visionne en train de se reprendre au mot « réussissent ».</b>		
	I : T'as pris plus de temps pour lire le mot réussissent, pourquoi ? E4 : Parce que j'étais pas capable de bien le lire alors j'ai essayé de le lire comme ça. I: Ok. Puis, comment t'as fait pour savoir que t'avais pas lu le mot comme il faut la première fois ? E4 : Je sais pas.	A	X
	<b>E4 se visionne en train de se reprendre au mot « repliées ».</b>		
	I : La première fois, t'as lu : si ses pattes sont remplies au lieu de dire repliées. Comment t'as fait pour te rendre compte que t'avais pas lu la bonne chose ? E4 : Bin, à chaque fois que je fais des fautes, je reregarde la phrase que j'ai lue pis je me recorrige. I : Oui, mais comment t'as fait pour savoir que t'avais fait une faute ? E4 : Bin je suis allée reregarder ma phrase pis je me suis corrigée. J'ai vu que c'était pas le bon mot.	Vérifier sa compréhension au fur et à mesure E	P
	<b>E4 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment se nomme les restant d'animaux et de plantes qui restent pris dans l'ambre?</b>		
	I : Au début t'as essayé de te souvenir de la réponse, mais il te manquait un petit mot que tu n'arrivais pas à te souvenir. Quand t'es dans la classe, quand tu lis des textes et qu'on te pose des questions, est-ce que tu essaies de t'en souvenir par coeur ou tu vas vérifier dans le texte ? E4 : Au début j'essaye de m'en souvenir et si je suis pas capable je vais revoir dans le texte.	Se rappeler les informations importantes I Évaluer l'efficacité de sa stratégie E Repérer les informations importantes dans le texte E	P P P
	<b>E4 se visionne en train de répondre correctement à la question : D'où vient l'ambre?</b>		
	E : Comment t'as fait pour voir que ça venait de l'écorce des conifères ? E1 : Parce que dans le texte c'était écrit, je pense que c'était écrit quelque chose que t'avais demandé dans la question.	Repérer un mot de la question dans le texte E	P

<b>E4 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi les animaux restent coincés dans l'ambre? À laquelle elle avait répondu : parce que la résine durcie. (réponse erronée)</b>		
I : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là ? E4 : Je suis allée voir dans le texte. I : Ok, puis qu'est-ce qui t'a aidée dans le texte ? E4: Je pense que j'ai trouvé un mot que t'avais dit dans la question pis je suis allée le chercher.	Repérer un mot de la question dans le texte I	P
<b>E4 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi seulement les petits animaux restent coincés dans l'ambre?</b>		
É : T'as essayé de chercher la réponse dans le texte, mais tu l'as pas trouvée. Qu'est-ce que tu fais si dans la vie de tous les jours tu cherches une réponse comme ça et tu la trouves pas dans le texte ? El : Je passe la question.	Repérer des informations importantes dans le texte I	P
	A	X

#### 4.4.5. Portrait de l'élève 4

Cette élève n'utilise pas de stratégies avant, pendant et après sa lecture sauf en de très rares occasions ou encore lorsque la tâche le demande (répondre à des questions de compréhension). De plus, celle-ci ne connaît pas de stratégies puisque même après avoir réalisé la tâche, elle ne peut dire ce qu'elle aurait pu utiliser ou donner d'exemple de stratégies. À cet égard, elle possède donc peu de connaissances déclaratives, procédurales et aucune conditionnelle.

#### 4.5. ÉLÈVE 5

L'élève 5 est scolarisé depuis sa maternelle en français et est de sexe masculin. Il a obtenu une note de 50 % en lecture au bulletin de mi-année. Il est maintenant en 5<sup>e</sup> année et est âgé de 10 ans et 7 mois. Il est suivi en orthopédagogie depuis sa maternelle. Au début de sa 5<sup>e</sup> année, l'élève 5 a bénéficié d'un entraînement aux



stratégies de lecture par son orthopédaogogue. Il a débuté avec le texte courant puis le texte narratif.

#### 4.5.1. Texte courant : stratégies avant, pendant et après de l'élève 5

On constate au tableau 4.9 que l'élève 5 a réalisé des prédictions à propos du contenu du texte avant sa lecture. Il a basé ses prédictions sur les images, le titre du texte et les liens entre les deux.

Pendant sa lecture du texte, l'élève 5 a utilisé peu de stratégies. En effet, celui-ci a utilisé seulement trois stratégies : découper un mot en syllabe pour le décoder, vérifier sa compréhension au fur et à mesure et déduire à l'aide du contexte le sens de mots nouveaux. Ces trois stratégies ont été utilisées efficacement. Cependant, à plusieurs occasions, l'élève 5 n'a pas employé de stratégies au moment de sa lecture du texte, mais a mentionné en se visionnant qu'il aurait pu aller voir le sens des mots dans le dictionnaire ou encore déduire le sens du mot à l'aide du contexte.

Une fois sa lecture terminée, l'élève 5 a évalué sa compréhension du texte et a ainsi décidé de relire le texte. Afin de répondre aux questions de compréhension, l'élève 5 a utilisé principalement deux stratégies soit repérer les informations importantes dans le texte et se rappeler les informations importantes. Ces stratégies ont été efficaces pour une seule question. Aussi, en répondant à la dernière question, l'élève 5 a effectué des inférences, ce qui n'a pas été efficace, puis a fait des liens avec ses connaissances antérieures. La combinaison de ces deux stratégies n'a toutefois pas été totalement efficace puisque celui-ci a répondu partiellement à la question demandée. Sa difficulté à répondre aux questions de compréhension après sa lecture démontre donc que ses stratégies ont mal été utilisées pendant sa lecture.

#### 4.5.2. Texte courant : catégorie de connaissances de l'élève 5

Avant et pendant sa lecture, les stratégies utilisées par l'élève 5 étaient plutôt procédurales. De plus, les stratégies mentionnées en se visionnant sont déclaratives

puisque celles-ci n'ont pas été utilisées en contexte. Les stratégies employées une fois la lecture du texte terminée étaient procédurales puisque celui-ci savait comment les utiliser.

**Tableau 4.9 Analyse du texte courant de l'élève 5**

	Extraits de l'entretien	Stratégie	Catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E5 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Avant de commencer à lire, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête au moment où tu as vu les images?	Faire des prédictions	P
	E5 : Que ça parlait des insectes.	E	
	I : Ok. Pourquoi tu t'es dit ça?	Regarder les images	P
Pendant	E5 : Parce que j'ai vu les images. Et puis, le titre, ça avait un lien avec les images.	E	
	I : Ok. Et tu l'as lu avant de commencer à lire?	Lire le titre et les sous-titres	P
	E5 : Ouais.	E	
	<b>E5 se visionne en train de lire le mot «préhistorique».</b>		
Pendant	I : Tu as ralenti un peu au mot « préhistorique », pourquoi?	Découper un mot en syllabe pour le décoder	C
	E5 : Parce que je... Après... Quand je l'ai lu « préhistorique », je l'ai coupé en syllabes. C'est pour ça.	E	
	I : Ok. Pourquoi tu l'as coupé en syllabes?		
	E5 : Parce que je trouvais que le mot était un peu trop long pis, au début, comme... Je ne m'attendais pas à ce mot. Comme... Parce que, j'ai juste lu par syllabes, comme ça.		
	<b>E5 se visionne en train de lire le mot organisme.</b>		

<p>I : Ok. Et est-ce que tu avais déjà entendu le mot organisme?</p> <p>E5 : Non.</p> <p>I : Non. Est-ce que tu sais ce que ça veut dire?</p> <p>E5 : Non.</p> <p>I : Puis si tu étais dans la classe et tu voulais essayer de savoir ce que ça veut dire.</p> <p>E5 : Je serais parti voir dans le dictionnaire.</p>	<p>A</p> <p>Chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire</p> <p>A</p>	<p>X</p> <p>D</p>
<p><b>E5 se visionne en train de lire le mot « fossilisé».</b></p>		
<p>É : Ok. Donc tu l'as relu. Est-ce que c'est un mot que tu connaissais bien « fossilisé »?</p> <p>E5 : Non.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu?</p> <p>E5 : Bin, je me suis dit que je ne le connaissais pas, pis, c'est ça que je me suis dit.</p> <p>I : Ok. Puis, comme tantôt, si tu étais dans la classe, est-ce que tu saurais quoi faire pour savoir qu'est-ce que ça veut dire?</p> <p>E5 : Soit je serais parti voir le prof pour lui demander c'est quoi. Ou, encore, j'aurais pris le dictionnaire.</p>	<p>A</p> <p>Chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire</p> <p>A</p>	<p>X</p> <p>D</p>
<p><b>E5 se visionne en train de faire une erreur en lisant le mot «communément».</b></p>		
<p>I : Tu as ralenti au mot « communément », pourquoi?</p> <p>E5 : Parce que j'avais lu « connument », mais il y avait deux «m».</p> <p>I : Ok. Comment tu as fait pour le savoir?</p> <p>E5 : Parce qu'au début, j'avais lu... Je croyais que c'était deux «n». Mais là, après, j'ai recommencé, parce que je me disais que ça faisait pas de sens. Alors là, j'ai relu et j'ai vu qu'il y avait des «m» à la place des « n ».</p>	<p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure</p> <p>E</p>	<p>C</p>



	<b>E5 se visionne en train de lire le mot «empêtré».</b>		
	I : Ok. Est-ce que tu le connais ce mot-là? E5 : Non. I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte? E5 : Que je ne connais pas ce mot puis... C'est tout. I : Ok. Comment tu ferais si tu voulais savoir qu'est-ce que ça veut dire? E5 : J'aurais relu la phrase pour essayer de trouver des indices. Puis, si je n'avais pas réussi à trouver, je serais parti voir dans le dictionnaire ou aller demander au professeur.	A  Chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire A Déduire à l'aide du contexte la signification de mots nouveaux A	X  D  D
	<b>E5 se visionne en train de lire le mot «s'extirper».</b>		
	I : Ok. Est-ce que tu l'avais déjà entendu ce mot-là? E5 : Bin, je comprends un peu, parce que quand j'ai lu la phrase, après j'ai vu le mot. Ça m'a aidé un peu pour savoir c'était quoi le mot. I : Et qu'est-ce que tu t'es dit? C'était quoi? E5 : Je croyais que c'était comme... Ça me disait qu'il luttait pour essayer de sortir. I : Ah, ok. Donc, tu t'es dit que « extirper » c'était comme sortir. E5 : (Oui de la tête)	Déduire à l'aide du contexte la signification de mots nouveaux E	P
Après	<b>E5 se visionne une fois sa lecture terminée.</b>		
	I : Pourquoi tu as décidé de relire le texte à la fin? E5 : Parce que, comme ça, j'allais mieux comprendre au complet le texte. Parce que, pendant que je lisais... Pendant que j'ai lu à la fin tout ça, je trouvais que je n'arrivais pas à comprendre le texte. I : Ok. Comment tu as fait pour savoir que tu n'arrivais pas à comprendre? E5 : Parce que je trouvais que quand je lisais, je retenais juste un paragraphe, puis après j'oubliais. On va dire, je lisais lui, puis après j'allais à lui. Lui, je l'oubliais le paragraphe. Alors, j'ai relu à la fin. I : Ok. Est-ce que tu fais ça des fois dans la classe quand tu lis ton texte? E5 : Ouais, ça m'arrive des fois.	Évaluer si le texte a été bien compris E  Remédier à une perte de sens A	P  X

<b>E5 se visionne en train de répondre à la question : D'où vient l'ambre. Où il avait répondu : de la roche (réponse erronée).</b>		
I : Donc là, je t'ai demandé qu'est-ce que c'était de l'ambre. Tu m'as dit que c'était comme une roche. Comment tu as fait pour trouver cette réponse-là? E5 : Parce que j'avais retenu que l'ambre ça faisait partie des roches. Bin, c'est juste ça.	Se rappeler les informations importantes I	P
<b>E5 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment se nomment les restes d'animaux et de plantes qui restent pris dans l'ambre?</b>		
I : Comment tu as fait pour savoir que c'était ça la réponse? E5 : Je me disais que c'était soit entre l'organisme ou les inclusions. I: Ok. Et pourquoi tu as choisi « inclusion » au lieu de « organisme »? E5 : Parce que ça parlait ici dans... (lecture d'un passage du texte) « Les restes d'animaux et de plantes à l'intérieur se nomment des inclusions. » Il restait des restes d'animaux dans l'ambre.	Repérer des informations importantes dans le texte E	P
<b>E5 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi les animaux restent coincés dans l'ambre? Où il avait répondu : parce qu'ils sont inférieurs à 5 centimètre. (réponse erronée)</b>		
I : Pourquoi tu as répondu qu'ils restaient coincés parce qu'ils étaient inférieurs à 5 centimètres? E5: Parce que je suis allé voir dans le texte. Ça disait ici : «Souvent les animaux piégés dans l'ambre sont de taille inférieure à 5 centimètres, car les plus grands réussissent généralement à s'en sortir. »	Repérer des informations importantes dans le texte I	P
<b>E5 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment fait pour savoir si l'animal était mort ou vivant lorsqu'il est resté coincé dans l'ambre?</b>		
I : Comment tu as fait pour savoir que c'était là qu'il fallait que tu ailles voir? E5 : Bin, je me suis rappelé que ici ça parlait de comment il était mort. Sinon, s'il était vivant, c'était quoi son autre posture. Puis après, j'avais retenu que c'était ici, alors je suis allé lire la phrase, puis j'ai regardé et ça le disait.	Se rappeler les informations importantes E	P
<b>E5 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi seulement les petits animaux restent pris dans l'ambre? Où il avait répondu : parce qu'ils sont inférieurs à 5 cm. (réponse erronée)</b>		
I : Comment tu as fait pour savoir pour celle-là? El : Bin, j'ai retenu, comme l'autre... J'avais retenu que c'était les petits animaux qui étaient inférieurs à 5 centimètres. Ce n'était pas les plus gros.	Se rappeler les informations importantes I	P



<b>E5 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi on dit dans le texte que l'ambre ressemble à un cercueil? Où il avait répondu : Ah! Parce qu'il tombe au sol et se fait enterrer. (réponse partielle)</b>		
I : Pourquoi tu m'as répondu ça?	Faire des inférences	P
E5 : Parce que je cherchais dans le texte, quand vous m'avez posé la question. Puis j'avais lu des petits mots du début jusqu'à la fin. Puis après, quand je suis revenu, j'ai vu qu'ici ça parlait de quand il tombe, pourquoi on dit que c'est un cercueil.	I	
I : Ok. Mais pourquoi tu penses que ça, ça dit que c'est comme un cercueil?	Faire des liens avec ses connaissances antérieures	P
E5 : Ça nous dit vraiment pourquoi il tombe et comment il tombe.	E	
I : Ok. Mais pourquoi ça, ça te fait penser à un cercueil? Quand il tombe et qu'il soit enterré.		
E5 : Parce que, comme les autres, comme les humains, sauf que les humains ne tombent pas, eux, on les met dans un cercueil et on les enterre.		

#### 4.5.3. Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 5

Avant sa lecture du texte narratif, tel qu'illustré au tableau 4.10, l'élève 5 a utilisé les mêmes stratégies qu'à la lecture du texte courant soit faire des prédictions à l'aide des illustrations et du titre comme il est démontré au tableau. Toutefois, celui-ci s'est également référé à la longueur du texte ce qu'il n'avait pas fait durant la première entrevue.

Pendant sa lecture du texte narratif, l'élève 5 a utilisé plusieurs stratégies qui se sont toutefois avérées inefficaces. En effet, les stratégies de trouver le petit mot dans le grand mot, déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte, faire des liens avec ses connaissances antérieures et se référer aux illustrations ont toutes été inefficaces afin de trouver le sens de mots inconnus et de rétablir sa compréhension du texte. De plus, l'élève 5 a mentionné qu'il aurait pu utiliser un dictionnaire pour s'aider après s'être visionné. Néanmoins, cet élève a utilisé adéquatement la stratégie de vérifier sa compréhension au fur et à mesure.

Une fois sa lecture du texte terminée, celui-ci a évalué sa compréhension de sa lecture. Toutefois, cette stratégie s'est avérée inefficace. Aussi, afin de répondre aux questions de compréhension, celui-ci a utilisé les stratégies de se rappeler les informations importantes et repérer les informations importantes dans le texte.

#### 4.5.4. Texte narratif : catégorie de connaissances de l'élève 5

Les stratégies avant la lecture de cet élève se situent surtout dans la catégorie conditionnelle puisqu'il sait quand et pourquoi les utiliser comme on peut le constater à l'intérieur du tableau 4.10. Cependant, les stratégies pendant la lecture se situent plutôt au plan déclaratif puisqu'il connaît les stratégies, mais ne les utilise pas adéquatement. Finalement, les stratégies après la lecture de cet élève se situent au plan procédural.

Tableau 4.10 Analyse du texte narratif de l'élève 5

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E5 se regarde en train de feuilleté le livre.</b>		
	I : Pourquoi tu as commencé à feuilleté le livre au début? E5 : Je voulais savoir... C'est parce que... Quand j'ai vu que c'était un gros livre, je croyais qu'il y avait plein d'histoires, parce que j'ai vu l'histoire ici, puis d'autres histoires. Je croyais que c'était tout le livre au complet que j'allais lire. I : Ok. Donc, tu voulais savoir la longueur de ce que tu aurais à lire. E5 : (Oui de la tête)	Se référer à la longueur du texte —	X

	<b>E5 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	<p>I : Qu'est-ce que tu t'es dit une fois que tu as vu la page où il y avait l'histoire?</p> <p>E5 : Que ça allait parler d'une grenouille. Bin, avant... Quand j'ai lu le titre, je ne savais pas que ça parlait d'une grenouille, comme... qui avait aspiré beaucoup d'eau. Mais quand j'ai vu l'image après, j'ai vu qu'elle était grosse pis elle avait de l'eau.</p> <p>I : Ok. Donc, tu as regardé les images pour essayer de savoir un peu de quoi ça allait parler.</p> <p>E5 : (Oui de la tête)</p>	<p>Faire des prédictions E</p> <p>Regarder les images E</p> <p>Lire le titre et les sous-titres E</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p>
Pendant	<b>E5 se visionne en train de lire l'expression « minait le moral ».</b>		
	<p>I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte?</p> <p>E5 : Bin, je savais pas ça voulait dire quoi, mais quand j'ai vu qu'elle était... Quand j'ai vu qu'il y avait le mot « ordinaire », pis l'illustration, j'ai compris, mais je savais pas c'était quoi « minait ». Et après, j'ai lu la phrase, pis j'ai juste... J'ai compris, mais pas tellement.</p> <p>I : Ok. Qu'est-ce que tu as compris un petit peu?</p> <p>E5 : Elle était comme... Je ne sais pas comment le dire. Euh...</p> <p>I : Tu n'es pas obligé de me dire « minait ».</p> <p>L'expression c'est « minait le moral ».</p> <p>E5 : Ah, que... Elle... Bin, en fait, je ne sais pas ça veut dire quoi, mais j'ai juste compris le sens de la phrase.</p> <p>I : Ah, ok. Pis, d'après toi, c'était quoi le sens de la phrase?</p> <p>E5 : Elle était comme... On lui... Parce que, ici la phrase a le mot « miner », mais je ne sais pas comment le dire.</p> <p>I : Ok. Mais si on enlève cette expression-là, tu m'as dit que tu avais quand même compris qu'est-ce que cette phrase-là voulait dire. Puis, qu'est-ce qu'elle voulait dire, en gros, d'après toi?</p> <p>E5 : Elle parlait du moral... Discrète... Moral. Ça dit qu'elle était discrète. La morale, c'est qu'est-ce qu'il retient dans le livre. Comme, c'est quoi la morale du livre.</p>	<p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte I</p> <p>Se référer aux illustrations I</p> <p>Faire des liens avec ses connaissances antérieures I</p>	<p>P</p> <p>D</p> <p>D</p>



<b>E5 se visionne en train de ralentir son débit de lecture.</b>		
<p>I : Pourquoi, ici, tu t'es arrêté après soif?</p> <p>E5 : Parce que, j'ai vu que j'allais trop vite, pis quand j'allais trop vite, les mots, je ne les lisais pas bien. Alors, je suis allé doucement.</p>	<p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure</p> <p>E</p>	C
<b>E5 se visionne en train de lire le mot « pitrerie ».</b>		
<p>I : Est-ce que « pitreries » tu savais ce que ça voulait dire?</p> <p>E5 : Non.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte?</p> <p>E5 : Mmm... Je me suis dit que je ne connaissais pas le mot. C'est juste ça.</p> <p>I : Ok. Est-ce que tu as continué à lire?</p> <p>E5 : Bin, j'ai ralenti un peu. Pis après, j'ai recommencé à lire.</p> <p>I : Ok. Puis, si tu voulais savoir ce que ça veut dire « pitreries », qu'est-ce que tu ferais?</p> <p>E5 : Bin, j'aurais fait un lien avec la phrase, pis j'aurais essayé de trouver... Euh... Je serais parti voir dans le dictionnaire.</p>	<p>Trouver le sens d'un mot inconnu</p> <p>A</p> <p>Chercher la définition de mots nouveaux dans le dictionnaire</p> <p>A</p>	<p>X</p> <p>D</p>
<b>E5 se visionne en train de lire le mot « contorsion ».</b>		
<p>I : Est-ce que le mot « contorsion » tu l'avais déjà vu avant?</p> <p>E5 : Non.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as vu dans le texte?</p> <p>E5 : Bin. J'ai fait une erreur. J'avais lu « contorsion ». Puis après, j'ai relu, mais sinon, je savais pas ça veut dire quoi. Sinon, je serais parti voir...</p> <p>I : Ok. Est-ce que tu aurais fait la même chose qu'avec pitrerie pour essayer de comprendre?</p> <p>E5 : Bin, je pourrais le faire, mais je ne l'ai pas fait.</p>	<p>Trouver le sens d'un mot inconnu</p> <p>A</p>	X

<b>E5 se visionne en train de lire le mot «filiforme».</b>		
I : Est-ce que tu avais déjà vu le mot « filiforme »?	Trouver le	P
E5 : Non, mais ça fait un lien, parce qu'il y a le mot « forme » dedans... Dans le mot.	petit mot	
I : Ok. Ça, tu l'as reconnu quand tu l'as lu?	dans le grand	
E5 : Oui.	mot	
I : Ok. Est-ce que tu savais un peu ce que ça voulait dire grâce à ça?	E	P
E5 : Mais, je crois que ça veut dire qu'elle est en forme. C'est juste ça que je comprends dans le mot.	Déduire le	
I : Ok. Qu'est-ce que tu veux dire par « elle est en forme »?	sens d'un	
E5 : Mais comme... Parce que dans le texte... Bin, la phrase dit « filiforme », pis comme, elle dit qu'elle a un léger frémissement. Alors, je crois qu'elle est en forme.	mot à l'aide	
I : Qu'est-ce que ça veut dire « être en forme ». Tu veux dire qu'elle a une forme (fait un cercle avec le doigt) ou qu'elle est en forme, qu'elle fait du sport.	du contexte	
E5 : Mais comme, elle reprend ses forces.	I	P
	Faire des	
	liens avec ses	
	connaissances	
	antérieures	
	I	
<b>E5 se visionne en train de lire le dernier paragraphe du texte.</b>		
I : Qu'est-ce que ça veut dire, d'après toi, que l'anguille s'est transformée en corde à nœuds?	Se faire des	P
E5 : Bin, elle n'arrêtait pas... Je crois que c'est parce qu'elle n'arrêtait pas de... Bin... De se mettre en nœuds comme.	images	
I : Ok. Elle s'est mis elle-même en nœuds.	mentales	
E5 : Ouais.	E	
I : Elle a fait un nœud avec son corps.		
E5 : (Oui de la tête)		
I : Ok, comment tu as fait pour savoir ça?		
E5 : Bin, la phrase ça dit qu'elle s'est mis en nœuds, pis c'est l'anguille qui s'est mis... Bin, ça dit c'est qui qui s'est mis en nœuds.		
I : Puis, quand tu l'as lu, est-ce que c'est parce que tu lisais les mots et tu as compris, ou plus parce que tu as fait une image dans ta tête pis là tu la voyais en train de se mettre en corde à nœuds? Ou les deux?		
E5 : Bin, c'était une image. Parce que je l'ai vu dans ma tête. Quand j'ai entendu le mot, j'ai vu l'anguille, qu'elle faisait un nœud.		



Après	<b>E5 se visionne une fois sa lecture du texte terminée.</b>		
	<p>I : La dernière fois qu'on a lu un texte, tu avais décidé de le relire dans ta tête. Cette fois-ci, tu m'as dit : « Non, j'ai bien compris le texte, je n'ai pas besoin de le relire. » Comment tu as fait pour savoir que cette fois-ci tu l'avais bien compris?</p> <p>E5 : Bin, parce que je savais ça parlait quoi de l'histoire. Puis j'avais retenu le sens de l'histoire. L'autre texte, je ne comprenais pas bien.</p> <p>I : Ok. C'est bon. Puis, quand tu es dans la classe, est-ce que tu fais la même chose?</p> <p>E5 : Bin, des fois oui, des fois non.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu veux dire?</p> <p>E5 : Bin, quand je comprends... Bin, des fois c'est difficile, pis je ne comprends pas. Quand c'est quand même facile, je comprends.</p> <p>I : Ok. Puis, tu relis dans quels cas?</p> <p>E5 : Bin, si c'est un test, ou quelque chose comme ça.</p> <p>I : Ok. Tu relis surtout quand tu fais des tests.</p> <p>E5 : (Oui de la tête)</p> <p>I : Quand tu lis par toi-même, tu ne le reliras pas.</p> <p>E5 : (Oui de la tête)</p>	Évaluer sa compréhension du texte I	P
	<b>E5 se visionne en train de répondre à la question : Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire ? à laquelle il avait répondu : non (réponse partielle).</b>		
	<p>I : Pourquoi tu m'avais répondu...</p> <p>E5 : Parce qu'elle ne se faisait pas remarquer quand elle était discrète... Bin, comme, elle pouvait se faire voir facilement.</p> <p>I : Ok. Donc, elle ne se faisait pas remarquer. C'est pour ça qu'elle n'était pas contente d'être discrète et ordinaire.</p> <p>E5 : Bin, elle pouvait se faire remarquer facilement.</p> <p>I : Elle pouvait se faire remarquer?</p> <p>E5 : (Oui de la tête)</p>	Se rappeler informations importantes I	P

<b>E5 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour se faire remarquer?</b>		
<p>I : Comment tu as fait pour savoir comment répondre à cette question-là?</p> <p>E5 : Qu'elle avait... Pourquoi elle...?</p> <p>I : Qu'est-ce qu'elle a décidé de faire pour se faire remarquer? Tu m'as répondu : « Elle a aspiré l'eau de tous les lacs».</p> <p>E5 : Parce que elle était petite et il y a d'autres animaux qui pilaient n'importe où pis elle ne voulait pas se faire écraser. Elle a eu une idée, pis elle a aspiré...</p> <p>I : Ok. Mais comment tu fais pour savoir ça?</p> <p>E5 : Bin, il y a l'image. Pis... j'avais retenu... Bin, dans le texte, ça disait qu'elle avait aspiré... Bin qu'elle avait avalé toute l'eau des lacs.</p>	<p>Se rappeler les informations importantes du texte</p> <p>E</p>	P
<b>E5 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que le singe décide de faire pour aider la situation?</b>		
<p>I : Comment tu as fait pour me répondre à cette question-là?</p> <p>E5 : J'ai retrouvé la phrase où ça parlait du singe qui avait une idée. Après, j'ai lu jusqu'ici.</p>	<p>Repérer des informations importantes dans le texte</p> <p>E</p>	P
<b>E5 se visionne en train de répondre correctement à la question : Quels animaux essaient de faire la même chose par la suite?</b>		
<p>I : Pour cette question-là, est-ce que tu as fait la même chose pour me répondre, avec le lapin?</p> <p>E5 : Ouais.</p>	<p>Repérer les informations importantes dans le texte</p> <p>E</p>	P

<b>E5 se visionne en train de répondre à la question : Quel animal réussi et comment? À laquelle il avait d'abords répondu la grenouille en aspirant toute l'eau puis avait rectifié en disant l'anguille.</b>		
<p>I : Ici, je t'avais demandé quel animal a réussi et comment, tu m'as dit... Tu n'avais pas bien compris au début, tu m'as dit la grenouille qui avait aspiré toute l'eau. Pourquoi tu avais répondu ça?</p> <p>E5 : Bin, parce que... La grenouille, c'est elle que je savais qu'elle avait aspiré l'eau, qui avait réussi. Pis le lapin, non. Il n'avait pas réussi.</p> <p>I : Ok. Donc le lapin n'avait pas réussi à aspirer l'eau.</p> <p>E5 : (Non de la tête)</p> <p>I : Ok. Mais la grenouille, oui.</p> <p>E5 : (Oui de la tête)</p> <p>I: Ok. Donc, c'est pour ça que tu m'as répondu ça. Mais après, tu m'as répondu que c'était finalement l'anguille?</p> <p>E5 : Ouais, parce que l'anguille, elle avait... Euh... C'était quoi la question?</p> <p>I : Quel animal avait réussi et comment?</p> <p>E5 : Bin, au début j'avais dit la grenouille. Après, j'ai dit que lapin, mais il n'avait pas réussi. Pis il y avait aussi « l'anguille ». Pis, mais elle aussi, elle n'avait pas réussi. Alors, c'était la grenouille la seule qui avait réussi.</p>	<p>Se rappeler les informations importantes</p> <p>I</p>	P
<b>E5se visionne en train de répondre correctement à la question : qu'est-ce qui est arrivé à la grenouille à la fin de l'histoire?</b>		
<p>I : Comment tu as fait pour répondre à la dernière question?</p> <p>E5 : Parce que, quand vous m'avez posé cette question, j'ai retenu qu'elle avait éclaté, pis l'eau était revenue dans... Bin, où il manquait l'eau, l'eau est revenue.</p>	<p>Se rappeler les informations importantes</p> <p>E</p>	P

#### 4.5.5. Portrait de l'élève 5

L'élève 5 utilise plusieurs stratégies pertinentes qu'il combine parfois de façon efficace. Toutefois, lorsque cet élève rencontre un problème de compréhension, ses stratégies sont souvent mal adaptées au contexte. Puisque ses stratégies sont mal maîtrisées, cet élève ignore comment rétablir sa compréhension. De plus, cet élève n'évalue pas l'efficacité des stratégies qu'il a utilisées. Il ne peut donc pas choisir une



stratégie plus appropriée au contexte ou encore réguler davantage celles qu'il tente d'utiliser. Aussi, il arrive à utiliser des combinaisons de stratégies, mais ces dernières sont parfois inefficaces ce qui mine sa compréhension. Les catégories de connaissances de cet élève sont également très variables. En effet, celui-ci possède plusieurs stratégies qui sont utilisées au plan déclaratif, celles-ci sont beaucoup moins efficaces que s'il les avait utilisées au plan procédural ou encore conditionnel. Entre autres, l'élève a mentionné à plusieurs reprises une fois sa lecture terminée qu'il aurait pu utiliser telle ou telle stratégie sans toutefois l'avoir fait durant sa lecture. Il connaît donc ces stratégies, mais ignore quand, pourquoi et comment les utiliser.

#### 4.6. ÉLÈVE 6

L'élève 6 est scolarisé depuis sa maternelle en français et est de sexe masculin. Il a obtenu une note de 55% en lecture au bulletin de mi-année. Il est maintenant en 5<sup>e</sup> année et est âgé de 10 ans et 3 mois. Il est suivi en orthopédagogie depuis 2 ans. Il a débuté avec le texte courant puis le texte narratif.

##### 4.6.1. Texte courant : stratégies avant, pendant et après de l'élève 6

Comme il est démontré au tableau 4.11, l'élève 6 a regardé les images avant de débiter sa lecture afin de réaliser des prédictions à propos du contenu du texte.

Pendant sa lecture, l'élève 6 a utilisé plusieurs stratégies. Toutefois, plusieurs d'entre elles se sont avérées inefficaces. Entre autres, les stratégies trouver le petit mot dans le grand mot, faire des liens avec ses connaissances antérieures et de déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte ne se sont pas avérées efficaces. Aussi, à certaines occasions certaines stratégies sont absentes. De plus, l'élève 6 a mentionné qu'il aurait pu avoir recours au dictionnaire sans toutefois l'utiliser en contexte. Une seule

stratégie s'est donc avérée efficace pendant sa lecture du texte, soit déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte.

Après sa lecture du texte, l'élève 6 a tenté d'évaluer sa compréhension du texte et de résumer les informations importantes du texte. Cependant, son résumé était très incomplet malgré que la stratégie en tant que telle soit adéquate. Afin de répondre aux questions de compréhension, l'élève 6 a utilisé à plusieurs reprises la stratégie de repérer les informations importantes. Cette stratégie s'est avérée inefficace pour les trois premières questions, mais efficace pour les trois dernières. L'élève 6 a également eu recours aux stratégies de faire des inférences et de se faire des images mentales qui ont également été efficaces.

#### 4.6.2. Texte courant : catégorie de connaissance de l'élève 6

La catégorie de connaissance utilisée par l'élève 6 est généralement procédurale tel que démontré dans le tableau 4.11. Néanmoins, ses stratégies utilisées avant la lecture étaient conditionnelles puisque celui-ci savait quand et pourquoi les utiliser. De plus, une de ses stratégies pendant sa lecture, soit regarder dans le dictionnaire, était déclarative puisque l'élève ne l'a pas utilisée en contexte. Celui-ci l'a seulement mentionnée.



Tableau 4.11 Analyse du texte courant de l'élève 6

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E6 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand je t'ai remis le texte? E6 : Bin, que c'est sûr que ça allait parler d'insectes. I : Ok. Pourquoi tu t'es dit que ça allait parler d'insectes? E6 : Parce que je vois beaucoup d'insectes ici (pointe une image)	Regarder les images et faire des prédictions E	C
	<b>E6 se visionne en train de lire mot «ambre».</b>		
	I : Ok. Est-ce que tu connaissais ça le mot « ambre »? E6 : (Non de la tête) I : Non. Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as vu? E6 : J'ai dit... Je ne sais pas. Je vais chercher dans le dictionnaire la prochaine fois. I : Tu pourrais chercher dans le dictionnaire la prochaine fois. Mais quand tu l'as lu directement dans le texte, est-ce que tu t'es dit quelque chose ou tu as juste continué à le lire? E6 : J'ai juste continué.	Trouver le sens d'un mot inconnu A Chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot inconnu A	X  D
Pendant	<b>E6 se visionne en train de lire le mot «fossilisé».</b>		
	I : Est-ce que tu t'es dit quelque chose quand tu l'as vu? E6 : Ouais. I : Quoi? E6 : C'est « fossile » dedans.	Trouver le petit mot dans le grand mot E	P  P
	I : Ok. Il y a « fossile » dedans. Donc, qu'est-ce que ça te fait penser? E6 : Un fossile, comme précieux.	Faire des liens avec les connaissances antérieures I	

<b>E6 se visionne en train de lire le mot «inclusion».</b>		
<p>I : Est-ce que tu avais déjà vu ça, ce mot-là, « inclusion »?</p> <p>E6 : Non.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte?</p> <p>E6 : Que... Que ça va dire dans le texte c'est quoi « inclusion ».</p> <p>I : Ok. Pis, est-ce que finalement ils l'ont dit dans le texte c'était quoi les inclusions.</p> <p>E6 : Non.</p>	<p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte</p> <p>I</p>	P
<b>E6 se visionne en train de lire le mot «empêtrer».</b>		
<p>I : Non. Est-ce que tu savais qu'est-ce que ça voulait dire?</p> <p>E6: Ouais. Empêtrer, c'est comme foncer, mis dedans dedans, au fond, genre.</p> <p>I : Ok. Est-ce que tu l'as compris avec le texte ou tu savais déjà, c'est déjà un mot que tu connaissais?</p> <p>E6 : Non. J'ai compris.</p> <p>I : Tu l'as compris avec le texte. Ok. C'est bon. Puis, comment tu as fait pour le comprendre avec le texte?</p> <p>E6 : Parce que, ici, c'est écrit : « s'est empêtré dans la résine. » C'est comme dit coïncé, mais au fond.</p>	<p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte</p> <p>E</p>	P
<b>E6 se visionne en train de lire le mot «microscopique».</b>		
<p>I : Est-ce que tu avais déjà entendu ça le mot « microscopique »?</p> <p>E6: Non.</p> <p>I : Non. Pis qu'est-ce que tu t'es dit une fois que tu l'as lu?</p> <p>E6 : Euh... Je me suis dit que... Que peut-être je vais l'entendre la prochaine fois.</p> <p>I : Peut-être que ça va revenir plus loin dans le texte et tu vas comprendre qu'est-ce que ça veut dire.</p> <p>E6 : Ouais.</p> <p>I : Finalement, est-ce que tu as réussi à comprendre plus loin dans le texte?</p> <p>E6 : Non.</p>	<p>Poursuivre sa lecture</p> <p>I</p>	P

Après	<b>E6 se visionne en train de lire le mot «s'extirper».</b>		
	I : Un autre mot difficile « s'extirper »? E6 : Ouais. I : Est-ce que tu le connaissais ce mot-là? E6 : Non. I : Non. Puis, qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte? E6 : Que... Que ça allait être difficile à comprendre, pis... I : Ok. Est-ce que tu avais une idée de ce que ça voulait dire? E6 : (Non de la tête) I : Non. Ok. Fait que tu as juste passé par-dessus et tu as continué à lire? E6 : (Oui de la tête)	Trouver le sens d'un mot inconnu A	X
	<b>E6 se visionne en train de terminer sa lecture.</b>		
	I : Ok. Quand tu as terminé, tu as décidé de ne pas relire le texte. Qu'est-ce que tu t'es dit une fois que tu avais fini le texte? E6 : Bin que... Maintenant je connais beaucoup de choses de l'ambre. Pis, comment ils sont morts, comment pour savoir s'ils étaient morts avant qu'ils rentrent dedans... Ou sinon ils étaient pas morts.	Évaluer sa compréhension du texte I Résumer les informations importantes I	P  P
	<b>E6 se visionne en train de répondre à la question : D'où vient l'ambre à laquelle il avait répondu; c'est de la glue, mais collante. (réponse erronée)</b>		
	I : Comment tu as fait pour savoir? E6 : Ça disait ici (pointe le texte).	Repérer les informations importantes dans le texte I	P
	<b>E6 se visionne en train de répondre à la question : Comment se nomme les restes d'animaux et de plantes que l'on retrouve dans l'ambre? À laquelle il avait répondu : Il y a des scorpions, des guêpes, des fourmis, des... des abeilles, des mouches, des moustiques. (réponse erronée)</b>		
	I : Est-ce que tu as fait la même chose ? E6 : ouais, j'avais compris en lisant et ça le dit ici (pointe le texte).	Repérer les informations importantes dans le texte I	P



<b>E6 se visionne en train de répondre à la question : Pourquoi les animaux restent coincés dans l'ambre? À laquelle il avait répondu : Parce que c'est de la glue collante, pis c'est comme du poison pour eux. C'est petit. (réponse erronée)</b>		
I : Comment tu as fait pour savoir que les animaux restaient coincés de cette manière-là? E6 : Parce que c'est de la glue collante, pis ici ils disent que c'est comme un cercueil pour eux.	Repérer les informations importantes dans le texte I Faire des inférences I	P   P
<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment on fait pour savoir si l'animal emprisonné était mort lorsqu'il est resté pris dans la résine?</b>		
I : Pour répondre à cette question-là, est-ce que tu as fait la même chose? E6 : Euh... Ouais. Quand même, ouais. I : Ok. Puis, est-ce que tu te souvenais des mots ou c'est plus parce que tu t'étais fait des images et tu voyais les images dans ta tête? Parce que tu as fait ça comme ça avec tes mains (se croise les bras sur la poitrine). E6 : Ouais. Plus des images dans ma tête pis... Ça m'a plus aidé.	Repérer les informations importantes dans le texte E Se faire des images mentales E	P   P
<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Pourquoi seulement les petits animaux restent pris dans l'ambre?</b>		
I : Comment tu as fait pour savoir que c'était comme ça que les petits animaux restaient pris? E6 : Parce que cinq centimètres c'est petit. Pis les plus gros, les plus grands, ils arrivent à s'en sortir, mais les petits, ils ne peuvent pas, parce qu'ils sont trop petits.	Se rappeler les informations importantes E Faire des inférences E	P   P
<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Pourquoi est-ce qu'on dit dans le texte que l'ambre est comme un cercueil?</b>		
I : Pourquoi ça, ça te faisait penser à un cercueil? E6 : Parce que j'ai vu beaucoup de cercueils dans le texte et ils disent, ici, qu'ils restent là pour toute leur vie. I : Ok. Ça, pourquoi ça te fait penser à un cercueil? E6 : Bin, c'est comme les morts. C'est comme, on l'enterre, pis il reste là.	Repérer les informations importantes dans le texte E Faire des inférences E	P   P



#### 4.6.3. Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 6

Avant sa lecture, l'élève 6 a effectué des prédictions à plusieurs reprises. De plus, il a regardé les images et le titre du texte comme il est démontré au tableau 4.12 .

Lors de sa lecture du texte, l'élève 6 a utilisé efficacement les stratégies «vérifier sa compréhension au fur et à mesure», «déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte» et «se faire des images mentales». Cependant, sa stratégie de trouver le petit mot dans le grand mot s'est avérée inefficace malgré qu'il ait bien identifié le mot «forme» dans «filiforme». De plus, l'élève 6 a mentionné encore une fois qu'il aurait pu regarder dans le dictionnaire ou encore demander de l'aide. Cependant, ces deux stratégies n'ont pas été utilisées en contexte.

Une fois sa lecture terminée, contrairement au texte courant, l'élève 6 a évalué efficacement si le texte avait été bien compris. Afin de répondre aux questions de compréhension, l'élève 6 a utilisé les stratégies de repérer les informations importantes et se rappeler les informations importantes du texte. Cette dernière a été inefficace à une seule occasion.

#### 4.6.4. Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 6

Tel qu'illustré au tableau 4.12, les stratégies utilisées étaient surtout procédurales. Cependant, les stratégies utilisées avant la lecture étaient conditionnelles. Aussi, les deux stratégies qui n'ont pas été utilisées en contexte, soit chercher dans le dictionnaire et demander de l'aide sont déclaratives.

Tableau 4.12 Analyse du texte narratif de l'élève 6

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E6 se visionne en train de regarder la page couverture du livre.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand je t'ai donné le livre au début? E6 : Que c'est sûre c'est des légendes. I : Ok. Comment ça? E6 : La couverture, c'est écrit les animaux fantastiques, mythes et légendes. I :Ok. Qu'est-ce que ça te disait toi que ça allait être des légendes? E6 : Des légendes d'animaux I : Ah ok. E6 : Comme le lion bleu et le singe (pointe la page couverture).	Faire des prédictions sur le type de texte E Regarder les images E	C   C
	<b>E6 se visionne en train de feuilleter le livre.</b>		
	I : Pourquoi tu as décidé de feuilleter le livre après? E6 : Ben pour savoir c'est lequel le texte. Parce que je voulais regarder un petit peu le livre. I : Ok. Pourquoi tu voulais regarder un petit peu le livre? E6 : Ben pour voir si le texte est intéressant.	Faire des prédictions E	C
	<b>E6 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Une fois que je t'ai montré le texte qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là? E6 : Que ça parlait d'une grenouille. I : Ah, comment tu as fait pour savoir? E6 : L'image....à cause de l'image (pointe la grenouille sur l'image) et le titre.	Faire des prédictions E Regarder les images et le titre E	C  C

Pendant	<b>E6 se visionne en train de lire l'expression «minait le moral».</b>		
	I : Est-ce que l'expression minait le moral tu l'avais déjà entendu avant? E6 : Non. I : Qu'est-ce que tu t'es dit? E6 : J'me suis dit que la prochaine fois j'vais chercher dans le dictionnaire ou sinon j'vais demander à ma prof.	Trouver le sens d'une expression inconnue A Chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot inconnu et demander de l'aide A	X   D
	<b>E6 se visionne en train de lire sac au lieu de lac puis de se corriger.</b>		
	I : Pourquoi tu t'es repris ici à cet endroit-là? E6 : Parce que j'ai dit sac pis le mot s'est écrit lac. I : Comment t'as fait pour t'en rendre compte. E6 : Parce que y'avait pas de S pis ça se dit pas boire l'eau des sacs.	Vérifier sa compréhension au fur et à mesure E	C
	<b>E6 se visionne en train de lire le mot «filiforme».</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as vu le mot filiforme? E6 : Filiforme, j'ai regardé dans le mot c'est forme...alors je me suis tout de suite dit y'a fait une drôle de forme.	Trouver le petit mot dans le grand mot E Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte E	P  P
	<b>E6 se visionne en train de lire le mot «pitrerie».</b>		
	I : Est-ce que le mot pitrerie tu l'avais déjà entendu? E6 : Non mais maintenant je sais c'est quoi. I : comment ça? E6 : c'est genre les faces les plus drôle....quelque chose dans sa face. I : Comment ça tu sais ça? E6 : Parce que les plus drôles (lit le texte) ça m'a fait penser à quelque chose, un geste drôle. I : Donc c'est la phrase qui t'a aidé E6 : fait oui de la tête	Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte E	P



Après	<b>E6 se visionne en train de lire un passage du texte.</b>		
	I : Qu'est-ce que ça veut dire selon toi que l'anguille a réussi à se transformer en une corde à nœuds? E6 : C'est... y'a réussi à faire un nœud dans son corps...genre ils se pliait (mime avec ses mains) puis c'est comme si on faisait un nœud sur une corde. I : Comment t'as fait pour comprendre ça? E6 : ben je l'ai comme vu dans ma tête.	Se faire des images mentales E	P
	<b>E6 se visionne en train de terminer sa lecture.</b>		
	I : À la fin tu as décidé de ne pas relire le texte E6 : ouais parce que j'ai quand même tout compris I : Ok comment t'as fait pour savoir que t'avais tout bien compris? E6 : Parce que je... je me suis rappelé. I : Tu t'es rappelé de quoi? E6 : Le texte que j'ai lu. I : Est-ce que des fois dans la classe tu vas décider de relire le texte ou des bouts du texte? E6 : Des fois ouais I : Quand? E6 : Quand le texte est plus difficile. I : Qu'est-ce qui fait que le texte est plus difficile? E6 : Ben les phrases...et les mots	Évaluer si le texte a été bien compris E	P
	<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire?</b>		
	I : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là? E6 : Parce que je me suis rappelé.	Se rappeler les informations importantes E	P
	<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour se faire remarquer?</b>		
	I : Ok. Ici comment t'as fait pour répondre à cette question-là? E6 : J'ai regardé un petit peu le texte	Repérer les informations importantes dans le texte E	P
	<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que le singe décide de faire afin de remédier à la situation?</b>		
	I : Ici à la question avec le singe comment tu as fait pour répondre? E6 : À cause de pitreries, du mot. I : Tu t'en souvenais? E6 : fait oui de la tête	Se rappeler les informations importantes E	P



<b>E6 se visionne en train de répondre à la question: Quels animaux ont essayé de faire la même chose par la suite? À laquelle il avait répondu : l'anguille...l'anguille (réponse partielle)</b>		
I : Comment tu te souvenais que c'était l'anguille qui avait fait ça? E6 : Parce que c'est à cause de elle que la planète était sauvée?	Se rappeler les informations importantes I	P
<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Quel animal réussit et comment?</b>		
I : Puis celle est-ce que c'est parce que tu t'en souvenais encore? E6 : oui je m'en suis souvenu I : ok comment t'as fait? E6 : Parce que c'était quand même drôle dans l'histoire de voir une anguille avec un nœud dans son corps.	Se rappeler les informations importantes E	P
<b>E6 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce qui est arrivé à la grenouille à la fin de l'histoire?</b>		
I : Puis celle-ci comment tu as fait pour y répondre? E6 : Parce que ça le disait ici (pointe le texte) Elle éclata de rire pis l'eau sort de sa bouche.	Repérer les informations importantes dans le texte E	P

#### 4.6.4. Portrait de l'élève 6

Cet élève possède de très bonnes stratégies avant sa lecture qu'il utilise efficacement. Pendant sa lecture, celui-ci connaît plusieurs stratégies pertinentes. Cependant, celui-ci ne les adapte pas toujours au contexte ce qui fait en sorte que celles-ci sont parfois inefficaces. De plus, dans certaines situations, cet élève ignore quelle stratégie utiliser. C'est pourquoi il mentionne une fois sa lecture terminée qu'il aurait pu regarder dans le dictionnaire ou encore demander de l'aide. Aussi, ses stratégies étaient mieux adaptées au texte narratif qu'au texte courant puisque celles-ci étaient plus efficaces. Après sa lecture, cet élève n'évalue pas toujours adéquatement sa compréhension du texte. C'est d'ailleurs pourquoi certaines questions de compréhension n'ont pas été réussies.

#### 4.7. ÉLÈVE 7

L'élève 7 est de sexe masculin. Celui-ci est originaire de France et sa langue maternelle est le français. Il a été scolarisé en français au Québec depuis sa maternelle. Il a obtenu une note moyenne de 65% au bulletin de mi-année en lecture. De plus, cet élève est suivi en orthopédagogie depuis deux ans. Aussi, il a bénéficié d'un entraînement aux stratégies avec son orthopédagogue au début de sa 5<sup>e</sup> année. Il a débuté son entrevue avec le texte narratif, puis a enchaîné avec le texte courant.

##### 4.7.1. Texte narratif : stratégies avant, pendant et après de l'élève 7

Avant de débiter sa lecture du texte, l'élève 7 a effectué des prédictions et a regardé les images pour ce faire comme il est indiqué au tableau 4.13.

Pendant sa lecture, celui-ci a eu recours à plusieurs stratégies qui ont été utilisées efficacement, soit évaluer l'efficacité d'une stratégie, déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte, s'aider du contexte pour décoder un mot et se référer aux référents dans le texte. Cependant, la stratégie de chercher dans le dictionnaire a été inefficace à trois reprises. De plus, à deux endroits, l'élève 7 a utilisé d'autres stratégies après avoir évalué que sa stratégie de chercher dans le dictionnaire avait été inefficace. Toutefois, celui-ci n'a pas utilisé d'autres stratégies après avoir réalisé que le dictionnaire ne lui avait pas été utile pour comprendre le mot filiforme.

Une fois sa lecture du texte terminée, l'élève 7 a efficacement évalué sa compréhension du texte. Toutefois, malgré qu'il ait été conscient que certains passages n'avaient pas été bien compris, celui-ci n'a pas utilisé de stratégies pour remédier à cette perte de compréhension. Afin de répondre aux questions de compréhension, celui-ci a surtout utilisé la stratégie de se rappeler les informations importantes du texte qui été inefficace à une seule occasion. Aussi, l'élève 7 a utilisé la stratégie de faire des liens avec ses connaissances antérieures.

#### 4.7.2. Texte narratif : catégorie de connaissance de l'élève 7

Les catégories de connaissance de l'élève 7 sont très variées comme on peut le constater à l'intérieur du tableau 4.13. Avant sa lecture, ses stratégies étaient conditionnelles puisque celui-ci savait quand et pourquoi les utiliser. Pendant sa lecture, ses stratégies sont procédurales puisqu'elles étaient utilisées en contexte. Toutefois, certaines d'entre elles sont conditionnelles puisque l'élève sait quand et dans quelles circonstances les utiliser. Finalement, après sa lecture les stratégies sont surtout procédurales.

**Tableau 4.13 Analyse du texte courant de l'élève 7**

	Extraits de l'entretien	Stratégie	catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E7 se visionne en train de feuilleter le livre.</b>		
	I : Pourquoi tu as feuilleté le livre au début? É7 : parce que je croyais que je devais tout lire le livre.....j'voulais trouver ce que j'avais à lire.	Faire des prédictions E	C
	<b>E7 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête quand tu as vu le texte? E7 : bien j'ai regardé les images et je me suis dit que ça parlait d'une grenouille...et je trouvais ça bizarre qu'elle soit aussi grosse parce que les autres animaux sur l'image étaient petits alors je me suis dit que ça allait parler d'une grenouille géante et c'était bizarre parce que les grenouilles c'est très petits d'habitude.	Regarder les images E Faire des prédictions E	C

<b>E7 se visionne en train de lire l'expression «minait le moral».</b>		
I : Pourquoi tu as ralenti à l'expression minait le moral	Chercher	P
E7 : Parce que je savais pas ce que ça voulait dire et je l'ai cherché dans le dictionnaire...	dans le dictionnaire	
I : Ah c'est un de ceux que tu as cherché à la fin dans le dictionnaire.	pour trouver le sens de	
Élève 8 : Oui. Mais j'ai pas tellement compris.	mot inconnu	C
I : Qu'est-ce que tu as fait quand tu as vu que tu ne comprenais pas?	I Évaluer	
E7 : Ben j'ai essayé en regardant les phrases.	l'efficacité	
I : et ça t'a aidé?	de la	C
E7 : Ben j'ai compris à moitié.	stratégie	
I : qu'est-ce que tu as compris?	E	
E7 : ben eum....bennn....je sais pas comment le dire.	Déduire le	
I : tu peux me donner un exemple ou le dire dans tes mots.	sens d'un	
E7 : ben minait le moral.....ça rapport avec qu'elle était pas contente d'être discrète.	mot à l'aide du contexte	
	E	
<b>E7 se visionne en train de lire le mot «patiemment».</b>		
I : Pourquoi tu as ralenti au mot "Patiemment"	S'aider du	P
E7 : Au début, je n'ai pas le bon mot et j'essayais de le lire comme il faut mais j'y arrivais pas. Alors, j'ai continué à lire et j'ai compris que c'était patiemment après.	contexte pour décoder un mot	
	E	
<b>E7 se visionne en train de prendre une pause et de regarder plus haut dans le texte.</b>		
I : Pourquoi tu as pris une pause à cette phrase-ci? (Sa taille dépassa bientôt celle des plus gros animaux).	Se référer	P
E7 : Parce je ne savais pas ce que c'était "celle" alors j'ai relu la phrase dans ma tête et j'ai compris que c'était "la taille".	aux référents dans le texte	
	E	

Pendant



<b>E7 se visionne en train de lire le mot «pitrerie».</b>		
<p>I : Est-ce que tu avais déjà entendu ça le mot "pitrerie"</p> <p>E7 : non</p> <p>I : qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as lu dans le texte?</p> <p>E7 : Que ça devait être quelque chose de drôle parce que ça le dit dans la phrase....et après ça parle de grimaces...et je l'ai vu aussi dans le dictionnaire mais j'ai pas bien compris ce que ça disait.</p>	<p>Chercher dans le dictionnaire pour trouver le sens de mot inconnu</p> <p>I</p> <p>Évaluer l'efficacité de sa stratégie</p> <p>E</p> <p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte</p> <p>E</p>	<p>P</p> <p>C</p> <p>P</p>
<b>E7 se visionne en train de lire le mot «contorsion».</b>		
<p>I : et le mot "contorsion", est-ce que tu l'avais déjà vu?</p> <p>E7 : Non mais d'après moi ça l'a un rapport avec grimace parce que grimace est juste avant donc ça doit être des gestes drôles.</p>	<p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte</p> <p>E</p>	<p>C</p>
<b>E7 se visionne en train de lire le mot « filiforme».</b>		
<p>I : et pour le mot filiforme?</p> <p>E7 : Ben je l'ai cherché dans le dictionnaire et j'ai pas compris.</p> <p>I : et si tu essayais de le trouver maintenant?</p> <p>E7 : Non je sais vraiment pas ce que ça veut dire</p>	<p>Regarder dans le dictionnaire pour trouver le sens de mot inconnu</p> <p>I</p> <p>Évaluer l'efficacité de sa stratégie</p> <p>I</p>	<p>P</p>

Après	<b>E7 se visionne en train de terminer sa lecture du texte.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as eu terminé de lire le texte?	Évaluer la compréhension du texte	C
	E7 : Ben que y'avait des mots que j'avais pas bien compris alors je suis allé les chercher dans le dictionnaire.	E	
	I : est-ce que tu fais toujours ça quand tu lis des textes?	Rétablir la compréhension de certains passages	X
	E7 : juste quand y'a des mots difficiles.	A	
	I : comment tu fais pour savoir qu'ils sont difficiles?	Demander une personne experte	D
	E7 : ben je comprends mal la phrase ou des fois le paragraphe. Alors, je retiens que ce mot là je le connais pas et ensuite je vais le chercher dans le dictionnaire.	A	
	I : mais quand tu vois que tu ne comprends pas encore le mot qu'est-ce que tu fais?		
	E7 : ben je vais demander à ma prof...ou j'essaie de répondre aux questions sur le texte quand même.		
	<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question : Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire?</b>		
	I : Comment tu as fait pour répondre à cette question?	Se rappeler les informations importantes	P
	E7 : Ben...je me souvenais de ce qui était écrit, ça le disait dans le texte.	E	
	<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour se faire remarquer?</b>		
	I : Et celle là?	Se rappeler les informations importantes	P
	E7 : la même chose.	E	
	<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question : Qu'est-ce que le singe décide de faire pour remédier à la situation?</b>		
	I : Qu'est-ce que tu as fait pour répondre à cette question-là?	Se rappeler les informations importantes	P
	E7 : J'm'en suis souvenu à cause du mot pitrerie que j'avais cherché dans le dictionnaire.	E	

<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question quels animaux ont essayé de faire la même chose par la suite? (Toutefois l'élève avait mentionné le serpent au lieu de l'anguille)</b>		
I : Et celle-là la même chose? E7 : Oui , je m'en souvenais I : Pourquoi tu as dit le serpent? E7 : parce que c'est ça dans l'histoire...un serpent de mer, une anguille	Se rappeler les informations importantes E Faire des liens avec ses connaissances antérieures E	P   P
<b>E7 se visionne en train de répondre à la question : Quel animal réussit et comment? À laquelle il avait répondu : Le serpent et il a fait un filiforme » (réponse erronée)</b>		
I : Pourquoi tu avais répondu ça? E7 : Parce que lui aussi je l'avais cherché dans le dictionnaire, mais j'avais pas compris...alors je pense qu'il a fait ça	Se rappeler les informations importantes I	P
<b>E7 se visionne en train de répondre à la question : Qu'est-ce qui arrive à la grenouille à la fin de l'histoire? À laquelle il avait répondu : Elle a explosé. (Réponse erronée)</b>		
I : Comment tu as fait pour répondre à cette question? E7 : Ben c'était écrit à la fin de l'histoire...elle a explosé (fait le geste avec ses mains) et toute l'eau s'est en allé.	Se rappeler les informations importantes I	P

#### 4.7.3. Texte courant : stratégie avant, pendant et après de l'élève 7

Comme il est démontré au tableau 4.14, l'élève 7 a utilisé les mêmes stratégies avant sa lecture pour le texte courant soit faire des prédictions et regarder les images. Néanmoins, l'élève 7 a également utilisé une troisième stratégie pour ce texte-ci, soit faire des liens avec ses connaissances antérieures.

Pendant sa lecture, l'élève 7 a utilisé efficacement les stratégies vérifier sa compréhension au fur et à mesure, faire des liens avec ses connaissances antérieures,



chercher dans le dictionnaire le sens de mot inconnu et déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte. Aucune stratégie n'a été inefficace ni absente.

Après sa lecture, l'élève 7 a évalué sa compréhension du texte et a cherché dans le dictionnaire le sens de mots inconnus. Afin de répondre aux questions de compréhension, celui-ci s'est «rappelé les informations importantes», «a repéré les informations importantes», s'est «fait des images mentales», a «fait des liens avec ses connaissances antérieures» et a «fait des inférences». Une seule stratégie a été inefficace soit se rappeler les informations importantes.

#### 4.7.4. Texte courant : catégories de connaissance de l'élève 7

Tel que présenté au tableau 4.14, les catégories de connaissance pour le texte courant sont assez semblables avec le texte narratif. Les stratégies avant la lecture sont encore une fois conditionnelles. Les stratégies pendant la lecture quant à elles sont procédurales ou conditionnelles selon leur contexte d'utilisation. Les catégories de connaissance après la lecture diffèrent légèrement du premier texte. En effet, certaines stratégies sont conditionnelles ce qui n'était pas le cas lors de la première entrevue.



Tableau 4.14 Analyse du texte courant de l'élève 7

	Extraits de l'entretien	Stratégie	Catégorie de connaissance
		Nom de la/ des stratégie(s) (S'il y a lieu)  E=efficace I= inefficace A= absente	D=déclaratif P=procédural C=conditionnel X=aucun O= Inconnu
Avant	<b>E7 se visionne en train de regarder la page couverture de la revue.</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit quand je t'ai remis la revue? E7 : Ben j'me suis dit peut-être que ça va parler des animaux ou des trucs comme ça. I : ok, pourquoi? E7 : Ben parce que j'avais vu un ours (pointe la page couverture).	Faire des prédictions E Regarder les images E	C
	<b>E7 se visionne en train de regarder le texte.</b>		
	I : Une fois que tu as vu le texte, qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là dans ta tête? E7 : Que ça allait parler des insectes pris dans...de la glue. I : Ok, tu ne connaissais pas ça donc. E7 : Non, mais je l'avais déjà vu dans un film; Jurassic Park. Le monsieur a ça sur sa cane il me semble. Alors je me suis dit ça peut-être un lien.	Faire des prédictions E Faire des liens avec ses connaissances antérieures et regarder les images E	C  C
Pendant	<b>E7 se visionne en train de lire «organisme préhistorique».</b>		
	I : Est-ce que tu savais ce que ça voulait dire organisme préhistorique? E7 : Mais comme des...des animaux préhistoriques, des animaux de l'ancien temps I : Comment ça se fait que tu connaissais ça? E7 : J'aime bien les films et les livres sur les dinosaures...et sur les choses primitives.	Faire des liens avec ses connaissances antérieures E	C



Après	<b>E7 se visionne en train de lire le mot extirper</b>		
	I : Au mot extirper tu as ralenti un petit peu, pourquoi? E7 : Je savais pas ce que ça voulait dire, mais j'ai compris un peu mieux après. C'est comme vouloir sortir du piège.	Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte E	P
	<b>E7 se visionne en train de terminer de lire le texte</b>		
	I : Qu'est-ce que tu t'es dit une fois que tu as eu terminé le texte? E7 : Je me suis dit vaut mieux que j'aille chercher des mots parce que y'en avait que je comprenais pas comme ambre et résine. I : Est-ce que ça t'a aidé? E7 : Oui, j'ai compris mieux la différence entre ambre et résine...résine c'est quand c'est mou, au début et ambre c'est quand c'est dur après du temps, quand tout est formé (pointe l'image).	Évaluer sa compréhension du texte E Chercher dans le dictionnaire le sens de mots inconnus E	C  P
	<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question : D'où vient l'ambre?</b>		
	I : Comment tu as fait pour répondre à cette question-là? E7 : Parce que je me souvenais c'était dans quel paragraphe, c'était dans le haut ici (pointe). Puis là j'ai cherché, je me souvenais que ça commençait par un c.	Repérer des informations importantes dans le texte E	P
	<b>E7 se visionne en train de répondre à la question : Comment se nomme les restes d'animaux pris dans l'ambre? À laquelle il avait répondu : Des insectes, mouches, plantes... (réponse erronée)</b>		
	I : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là? E7 : Parce que c'était un peu écrit là, pis j'm'en rappelais.	Se rappeler les informations importantes I	P
	<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question pourquoi les animaux restent-ils coincés dans l'ambre?</b>		
	I : Comment t'as fait pour répondre à cette question-là? E7 : Parce que c'est encore écrit dans le texte. I : Ah oui? E7 : Ben pas pareil....mais comme ça disait ça. Ici (pointe le texte) ça dit s'extirper du piège alors je me suis dit ah il essaie de sortir alors ça doit pas être facile donc ça doit être collant.	Se rappeler les informations importantes E Faire des inférences E	P  C



<b>E7 se visionne en train de répondre correctement à la question : Comment sait-on si l'animal était mort ou vivant lorsqu'il est resté pris dans l'ambre?</b>		
I : Celle-là comment tu as fait pour répondre à cette question-là? E7 : Ben en faite c'est eum....dans le texte..mais je sais pas vraiment où. Ah ! Ici. (pointe le texte) I : Tu m'as fait le geste avec tes mains pour répondre, pourquoi? E7 : Parce que je me souvenais que ça parlait de ça et je le voyais avec ses pattes retournées vers lui.	Se rappeler les informations importantes E Se faire des images mentales E	P  C
<b>E7 se visionne e train de répondre correctement à la question : Pourquoi seul les petits animaux restent coincés dans l'ambre?</b>		
I : Comment t'as fait pour répondre à celle-là? E7 : C'est comme écrit à quelque part...Ah! Ici. I : Mais dans le texte ça ne dit pas pourquoi les gros réussissent à s'en sortir. Comment tu as fait pour le savoir? E7 : Ben j'ai l'image dans ma tête qu'ils arrivent à s'en sortir parce que la goute était trop petite.	Repérer des informations importantes dans le texte E Se faire des images mentales E Faire des inférences E	P  C  C
<b>E7 se regarde en train de répondre correctement à la question : Pourquoi dans le texte on compare l'ambre à un cercueil?</b>		
I : Comment t'as fait pour celle-là? E7 : Ça c'est plus avec les images...comme, un cercueil c'est un endroit où on met les morts pis dans cette image ça m'a donné une petite idée. (pointe l'image)	Faire des liens avec ses connaissances antérieures E Faire des inférences E Regarder les images E	C  C  C

#### 4.7.5. Portrait de l'élève 7

L'élève 7 possède plusieurs stratégies qu'il sait bien utiliser, peu importe le type de texte. De plus, cet élève utilise souvent plus d'une stratégie à la fois afin de rétablir sa



compréhension. Cependant, ses stratégies étaient légèrement mieux adaptées pour le courant étant donné que celui-ci s'est énormément appuyé sur ses connaissances antérieures. Bien qu'il maîtrise de bonnes stratégies, cet élève n'est pas toujours constant dans l'utilisation de celle-ci. Par exemple, lors de l'entrevue avec le texte narratif, l'élève 7 n'a pu rétablir un bris de compréhension à la fin du texte puisqu'il ignorait le sens du mot filiforme. Pourtant, il connaissait de bonnes stratégies pour y arriver, comme d'autres extraits le démontrent.

#### 4.8. Synthèse des stratégies utilisées

Les élèves ayant participé à cette étude ont utilisé plusieurs stratégies lors de la lecture du texte courant ainsi que du texte narratif. Le tableau 4.15 résume l'ensemble des stratégies utilisées par chaque élève ainsi que leur efficacité puisqu'il est essentiel de comprendre la façon dont les élèves utilisent les stratégies et dans quel contexte afin de mieux distinguer leur profil et planifier les interventions. Les stratégies sont également divisées en deux colonnes selon le type de texte. Il est important de noter que tous les élèves utilisent des stratégies qui se révèlent tantôt efficaces, tantôt inefficaces dans le même texte ou dans deux textes différents.

Tableau 4.15 Synthèse des stratégies des élèves

Élève	Stratégies (narratif) E= Efficace I=inefficace A=Absent	Stratégies (courant) E= Efficace I=inefficace A=Absent
1	Regarder les images (e, i) Lire le titre et les sous-titres (a) Dédire un mot à l'aide du contexte (e, i) Faire des inférences (e) Se rappeler les informations importantes (e) Repérer des informations importantes (e) Évaluer sa stratégie (e)	Regarder les images (e) Survoler (e) Faire des prédictions (e) Confirmer les prédictions (e) Dédire un mot à l'aide du contexte (e) Faire des inférences (a, e) Se rappeler les informations importantes (e) Repérer les informations importantes (i) Tirer des conclusions de ce qu'il vient de lire (i) Faire des liens avec ses connaissances antérieures (e, i)
2	Regarder des images (e) Faire des prédictions (e) Survoler (e) Trouver le sens d'un mot nouveau (a, i) Trouver le petit mot dans le grand mot (e) Évaluer sa compréhension (e, i) Repérer les informations importantes (e) Se rappeler les informations importantes (e)	Regarder les images (e) Faire des prédictions (e) Trouver le sens d'un mot nouveau (a) Trouver le petit mot dans le grand mot (e) Trouver un mot de la même famille (i) Dédire le sens d'un mot nouveau à l'aide du contexte (i) Évaluer sa compréhension (i, a) Repérer des informations importantes (i) Se rappeler les informations importantes (e, i)
3	Faire des liens avec ses connaissances antérieures (e) Découper un mot en syllabe (e) Vérifier sa compréhension au fur et à mesure (e) Poursuivre sa lecture (i) Trouver les sens d'un mot inconnu (a) Évaluer si le texte a été bien compris (e) Résumer les informations importantes (e) Se rappeler les informations	Regarder les images (e) Lire le titre et les sous-titres (e) Faire des prédictions (e) Trouver le petit mot dans le grand mot (e) Faire des liens avec ses connaissances antérieures(e,i) Découper un mot en syllabe (e) Se rappeler les informations importantes (e) Faire des inférences (e)

	importantes (e)	
4	<p>Chercher le sens d'un mot à l'aide du dictionnaire (a)</p> <p>Se rappeler les informations importantes (e,i)</p>	<p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure</p> <p>Se rappeler les informations importantes (i)</p> <p>Évaluer l'efficacité de sa stratégie (e)</p> <p>Repérer les informations importantes dans le texte (e,i)</p>
5	<p>Se référer à la longueur du texte (-)</p> <p>Faire des prédictions (e)</p> <p>Regarder les images (e)</p> <p>Lire le titre et les sous-titres (e)</p> <p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte (i)</p> <p>Se référer aux illustrations (i)</p> <p>Faire des liens avec ses connaissances antérieures (i)</p> <p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure (e)</p> <p>Trouver le sens d'un mot inconnu (a)</p> <p>Chercher la définition de mots nouveaux dans le dictionnaire (a)</p> <p>Trouver le petit mot dans le grand mot (i)</p> <p>Se faire des images mentales (e)</p> <p>Évaluer sa compréhension du texte (i)</p> <p>Se rappeler informations importantes (e, i)</p> <p>Repérer des informations importantes dans le texte (e)</p>	<p>Faire des prédictions (e)</p> <p>Regarder les images (e)</p> <p>Lire le titre et les sous-titres (e)</p> <p>Découper un mot en syllabe pour le décoder (e)</p> <p>Chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire A</p> <p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure (e)</p> <p>Déduire à l'aide du contexte la signification de mots nouveaux (e, a)</p> <p>Évaluer si le texte a été bien compris (e)</p> <p>Remédier à une perte de sens (a)</p> <p>Se rappeler les informations importantes (i, e)</p> <p>Repérer des informations importantes dans le texte (i, e)</p> <p>Faire des inférences (i)</p> <p>Faire des liens avec ses connaissances antérieures (e)</p>
6	<p>Faire des prédictions sur le type de texte (e)</p> <p>Regarder les images (e)</p> <p>Lire les titres(e)</p> <p>Trouver le sens d'un mot inconnu (a)</p> <p>Chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot inconnu (a)</p> <p>Demander de l'aide (a)</p> <p>Vérifier sa compréhension au fur et à mesure (e)</p> <p>Trouver le petit mot dans le grand mot (i)</p> <p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du</p>	<p>Regarder les images (e)</p> <p>Faire des prédictions(e)</p> <p>Trouver le sens d'un mot inconnu (a)</p> <p>Chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot inconnu (a)</p> <p>Trouver le petit mot dans le grand mot (i)</p> <p>Faire des liens avec les connaissances antérieures(i)</p> <p>Poursuivre sa lecture (i)</p> <p>Déduire le sens d'un mot à l'aide du contexte (i, e)</p> <p>Évaluer sa compréhension du texte (i)</p> <p>Résumer les informations importantes (i)</p>



	contexte (e) Se faire des images mentales (e) Évaluer si le texte a été bien compris (e) Se rappeler les informations importantes (e, i) Repérer les informations importantes dans le texte (e)	Repérer les informations importantes dans le texte (i, e) Faire des inférences (e, i) Se faire des images mentales(e)
7	Faire des prédictions (e) Regarder les images (e) Chercher dans le dictionnaire pour trouver le sens de mot inconnu (i) Évaluer l'efficacité de la stratégie (e, i) Dédire le sens d'un mot à l'aide du contexte (e) S'aider du contexte pour décoder un mot (e) Demander à une personne experte (a) Se référer aux référents dans le texte (e) Évaluer la compréhension du texte (e) Rétablir la compréhension de certains passages (a) Se rappeler les informations importantes (e, i) Faire des liens avec ses connaissances antérieures (e)	Faire des prédictions (e) Regarder les images (e) Faire des liens avec ses connaissances antérieures (e) Vérifier sa compréhension au fur et à mesure (e) Chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot inconnu (e) Dédire le sens d'un mot à l'aide du contexte (e) compréhension du texte (e) Se rappeler les informations importantes (e) Faire des inférences (e) Se faire des images mentales (e)

Les résultats démontrent donc que les stratégies utilisées par les élèves à risque sont très variées. De plus, les différents types de texte semblent influencer leur utilisation. Les profils des élèves présentés dans la section précédente sont donc uniques malgré qu'ils comportent certains points communs. La disparité ainsi que la variabilité des profils de ces élèves seront discutées à l'intérieur de la section suivante.



## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Bien que les élèves présents dans cette étude aient été sélectionnés selon des critères communs (voir tableau 3.1), le portrait de chacun est différent. Comme il l'a été démontré dans la section précédente, chaque élève déploie diverses stratégies et des façons différentes de les utiliser. Malgré cette diversité, plusieurs points communs ressortent de cette analyse. En effet, il est possible de voir des profils de lecteurs se dessiner à partir des portraits. Ces différents aspects seront donc discutés à l'intérieur de cette section en répondant aux objectifs de cette recherche de même que les implications de ce projet pour la pratique et la recherche ainsi que des limites de la méthode utilisée.

#### **5.1. RÉPONSES AUX OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Le premier objectif de ce mémoire était d'identifier les stratégies absentes, mal utilisées et efficaces utilisées par les élèves à risque du troisième cycle du primaire. Ces stratégies ont toutes été inscrites à l'intérieur des tableaux de la section résultats. Malgré la variété de stratégies utilisées par les élèves durant les entrevues, certains points communs ressortent quant à leur utilisation. Selon plusieurs auteurs mentionnés dans le cadre conceptuel (Cartier, 2006; Houveteen et van de Grift, 2007; McTavish, 2010; Scarlach, 2008; Pressley, 2002,), les élèves à risque possèdent peu de stratégies de lecture. Or, les résultats observés à l'intérieur de cette étude, démontrent le contraire. En effet, plusieurs élèves de cette étude montraient une utilisation efficace d'un bon nombre de stratégies. Toutefois, bien qu'ils connaissent et utilisent des stratégies pertinentes, leur utilisation n'est pas constante; ces stratégies sont parfois mal utilisées ou encore oubliées. Par exemple, un élève a utilisé la stratégie qui consiste à trouver le petit mot dans le grand mot pour déduire le sens du

mot, mais celui-ci ne relève pas qu'il pourrait utiliser cette même stratégie dans un nouveau contexte. De la même manière, ces élèves réalisent parfois qu'une stratégie est efficace dans un contexte et l'utilisent ensuite dans d'autres contextes qui sont alors inappropriés. Les stratégies de ces élèves ne sont donc pas automatisées et parfois utilisées sans réflexion. Cela va dans le même sens que les propos de Fayol (2003) qui mentionne que les élèves plus faibles sont souvent surchargés cognitivement lors de tâche de lecture puisqu'ils n'ont pas automatisé leurs processus ni leurs stratégies. De plus, ces élèves présentaient généralement peu d'évaluation de leurs stratégies. Il leur était donc difficile de savoir si celles-ci leur étaient efficaces ou non. Aussi, leur évaluation même de leur compréhension du texte était souvent erronée. Ils ne pouvaient alors rectifier certaines stratégies ou encore retourner à certains passages dans le texte afin de mieux comprendre. Pressley (2006) et Tardif (1992) abondent d'ailleurs en ce sens et mentionne que les élèves plus faibles n'utilisent pas de stratégies de régulation.

Aussi, certaines stratégies utilisées sont souvent peu pertinentes. En effet, les stratégies «chercher dans le dictionnaire», «découper un mot en syllabe», «se référer à longueur du texte» ou encore «demander de l'aide», bien qu'elles peuvent s'avérer efficaces lorsqu'elles sont combinées à d'autres stratégies, ne sont pas considérées par les auteurs comme des stratégies toujours efficaces et nécessaires à la compréhension de lecture (Scharlach, 2008; Palincsar et Brown, 1984; Pressley, 2002). Ces comportements avaient d'ailleurs également été observés chez les élèves de classe de cheminement particulier à l'intérieur de l'étude de Cartier (2006).

De plus, on constate que les élèves observés à l'intérieur de cette recherche présentaient plus de difficultés avec un ou l'autre des deux types de texte. En effet, certains ont été plus habiles avec le narratif, d'autres avec le courant. Cela démontre leur inégalité dans la maîtrise des différents genres de textes ne sont pas maîtrisés par ces élèves. Ces résultats sont en accord avec ceux de McTavish (2008) qui mentionne

que même les élèves forts ont souvent du mal à s'adapter aux différents types de textes. Toutefois, dans son étude, McTavish mentionnait que son élève avait du mal à s'adapter au texte courant. Cependant, les résultats n'ont pas démontré une tendance pour des stratégies moins bien adaptées vers le texte courant, comme il l'a été mentionné ci-haut, ce qui ne va pas dans le même sens que l'étude de McTavish. Certains élèves ont donc plus de difficultés avec le texte narratif. Aussi, l'étude de Janssen, Braaksma et Rijlaarsdam (2006) avait démontré que les élèves faibles adaptaient peu leurs stratégies aux différents types d'histoires. Or, on observe dans cette recherche des résultats similaires puisque les élèves à risque sont généralement plus performants dans l'un ou l'autre des types de texte bien qu'il s'agisse de genres littéraires différents et non de types d'histoire différents comme cela était le cas dans leur étude.

Le deuxième objectif de cette recherche visait à déterminer si ces stratégies étaient utilisées avant, pendant ou après la lecture. À ce propos, plusieurs élèves n'ont pas utilisé de stratégies une fois leur lecture terminée sauf pour répondre aux questions de compréhension. En effet, les élèves 2, 4 et 5 ont de la difficulté à répondre aux questions de compréhension sans retourner dans le texte. Souvent, même après avoir repéré ce qui leur semble pertinent, ils n'arrivent toujours pas à répondre adéquatement. Toutefois, on constate que la grande majorité des élèves ont utilisé au moins une stratégie avant d'entamer leur lecture. Les stratégies avant la lecture sont donc plus utilisées par ces élèves que les stratégies après la lecture ce qui va dans le même sens que les propos de Pressley (2006) et Scarlach (2008) qui mentionnent tous deux que les élèves plus faibles utilisent très peu de stratégies une fois leur lecture terminée.

On constate également au moyen des entrevues que tous les élèves, sans exception, ont utilisé plusieurs stratégies afin de répondre aux questions de compréhension qui étaient posées après la lecture. Ce phénomène est dû aux exigences de la tâche

demandée; puisque l'élève doit répondre à une question, il est obligé de faire une action pour y arriver. Cependant, on remarque que les stratégies utilisées pour y arriver sont souvent «se rappeler les informations du texte ou encore repérer de l'information dans le texte». Or, ces stratégies sont de faible utilité si elles ne sont pas combinées à d'autres stratégies pendant sa lecture. À ce propos, on constate à l'intérieur des réponses aux questions des élèves que ceux qui répondaient le mieux aux questions de compréhension avaient généralement utilisé plusieurs stratégies pendant leur lecture. À l'opposé, lorsqu'un élève utilisait peu de stratégies durant sa lecture, il lui était alors difficile de répondre aux questions simplement à se rappelant les informations importantes du texte.

Le troisième objectif de ce mémoire était d'identifier à quelles catégories de connaissances métacognitives se rattachent les stratégies utilisées par ces élèves. Or, les stratégies recensées à l'intérieur de la section résultats appartenaient majoritairement à la catégorie procédurale. En effet, peu de stratégies appartenaient aux catégories conditionnelles et déclaratives. Le faible nombre de stratégies déclaratives peut s'expliquer par le fait que la tâche demandée était dans un contexte réel. En effet, selon Schmitt (2005) et Tardif (1992) une tâche complexe telle que la lecture requiert généralement des connaissances conditionnelles. Étant donné que les élèves n'ont pas utilisé cette catégorie de connaissance, cela expliquerait selon Schmitt (2005) et Tardif (1991) pourquoi ceux-ci avaient du mal à réguler leurs stratégies et à évaluer leur efficacité. Ces élèves lisent également sans se soucier des tâches futures (Pressley, 2002).

Le quatrième objectif de ce mémoire était de dégager les différents profils métacognitifs des élèves à risque du troisième cycle du primaire. Or, les 7 élèves rencontrés ont montré des difficultés à des moments et pour des situations parfois différentes, parfois semblables. Malgré l'unicité qui semble caractériser chaque profil, il est possible de dégager deux catégories puisque certains élèves ont montré un degré



d'activité cognitive pratiquement absent tout au long des entretiens alors que d'autres ont démontré des stratégies ou une connaissance des stratégies.

#### 5.1.1. Profil 1: Le lecteur non stratégique

Ce profil comprend des lecteurs qui possèdent peu de stratégies. À plusieurs occasions où ils auraient bénéficié d'une stratégie, celle-ci est absente. De plus, la majorité des stratégies est utilisée afin de répondre aux questions de compréhension. Aussi, ces élèves possèdent peu d'habiletés pour exprimer leur raisonnement. Ils leur arrivent donc fréquemment de répondre « je ne sais pas » ou encore une réponse inadéquate telle que « je relis toujours tous les mots deux fois ». Ce profil est bien représentée par l'élève 4 de cette recherche qui utilise en de très rares occasions ses stratégies de lecture. En effet, cette élève utilise uniquement ses stratégies afin de répondre aux questions de compréhension. Cependant, celles-ci ne suffisent pas pour y arriver. De plus, les élèves 2 et 3 font également partie de cette catégorie de lecteur bien qu'ils utilisent certaines stratégies de lecture, mais souvent peu pertinentes à leur compréhension. On observe donc chez ces élèves beaucoup moins de stratégies utilisées pendant la lecture. Aussi, cette catégorie correspond davantage à celui décrit par les auteurs des recherches précédentes (Cartier, 2006; Houveteen et van de Grift, 2007; McTavish, 2010; Scarlach, 2008; Pressley, 2002) où ceux-ci décrivaient les élèves à risque comme étant très peu stratégiques.

Ce profil lecteur exige donc une rééducation intensive de la part des professionnels en milieu scolaire. Puisque leur connaissance des stratégies, même déclarative, est très limitée, il est nécessaire qu'ils reçoivent un enseignement explicite des stratégies les plus efficaces en compréhension de lecture comme le mentionnait Scharlach (2008).

### 5.1.2. Profil 2: Le lecteur aux stratégies non régulées

Ce profil représente un lecteur qui connaît certaines stratégies, qui peut prendre conscience de ses erreurs, qui reconnaît les stratégies pouvant être utilisées pour y remédier, mais qu'il ne réussit pas, en situation authentique, à les mettre en œuvre. Ce profil correspond davantage aux élèves 1, 5, et 6. En effet, ceux-ci connaissent plusieurs stratégies efficaces et peuvent les utiliser dans des contextes appropriés. Ceux-ci combinent parfois des stratégies afin d'optimiser leur compréhension, mais ils y parviennent de façon maladroite. Lorsque celles-ci font échec, ces élèves remédient difficilement à la situation. Ce phénomène s'explique par le fait que ces élèves évaluent rarement les stratégies qu'ils utilisent. Lorsqu'ils le font, ceux-ci ont parfois du mal à savoir quoi faire afin de remédier à leur stratégie inefficace. De plus, à de nombreuses occasions, ceux-ci n'utilisent pas beaucoup de stratégies pendant leur lecture, mais lorsqu'on les questionne davantage à cet égard, ils réalisent qu'ils auraient pu utiliser une stratégie. L'élève 7 fait également partie de ce profil. Cependant, celui-ci était beaucoup plus fort que les autres sur le plan stratégique. Néanmoins, tout comme les autres élèves de ce profil, celui-ci évaluait parfois mal l'efficacité de ses stratégies et ne pouvait rectifier certaines de ses stratégies inefficaces.

Contrairement au profil précédent, ce profil exige davantage une rééducation au niveau de la régulation des stratégies. L'accent doit être mis sur les connaissances conditionnelles. Il est à noter que certains des élèves de ce profil avaient déjà bénéficié d'un enseignement explicite des stratégies de lecture (l'élève 5 et l'élève 7). Ceci peut expliquer la raison pour laquelle ils connaissent déjà plusieurs stratégies. Toutefois, ceux-ci sont toujours à risque d'échec en lecture selon leurs résultats scolaires. Dans l'entretien, il est possible de voir qu'ils ne contrôlent pas un répertoire de stratégies efficaces.

Enfin, ces deux profils qui émergent des résultats offrent une nouvelle façon d'interpréter les conduites des lecteurs à risque. Ces dernières distinguent deux types de lecteurs aux prises avec des difficultés de différente intensité. C'est d'ailleurs grâce à la méthode utilisée que de tels résultats ont pu être mis à jour et discutés. Le paragraphe suivant traite des autres implications de cette étude.

## 5.2. IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE ET LA RECHERCHE.

La méthodologie employée à l'intérieur de cette recherche présente plusieurs avantages pour la pratique ainsi que pour la recherche. En effet, celle-ci peut être utilisée facilement et adaptée à n'importe quel niveau scolaire selon les textes utilisés. Étant donné qu'il existe peu de matériel d'évaluation de la métacognition en lecture, cette méthodologie est très prometteuse pour les professionnels du milieu scolaire. De plus, puisque celle-ci requiert de rencontrer les élèves un à la fois, cette méthode serait très utile pour les orthopédagogues. Tel que démontré à l'intérieur de cette recherche, cette méthode permet d'effectuer un portrait métacognitif détaillé de chaque élève. Ces profils seraient utiles aux orthopédagogues afin de réaliser des pistes d'interventions adaptées et personnalisées pour chaque élève. De plus, ces portraits seraient également bénéfiques aux enseignants afin de réaliser des groupes d'intervention dans les classes et d'ainsi adapter leurs pratiques aux différents portraits.

Aussi, les résultats de cette recherche permettent de démontrer aux enseignants et aux orthopédagogues la diversité des portraits existants. En tenant compte de cette diversité, leurs interventions doivent donc être différentes selon le profil de l'élève. Tel que décrit précédemment, certains élèves ont besoin d'une intervention afin de réguler davantage leurs stratégies (profil 2) alors que d'autres ont besoin d'une rééducation plus approfondie (profil 1). Aussi, cette méthode est très motivante pour

les élèves et ceux-ci ont tous mentionné en entrevue qu'ils avaient apprécié leur expérience et certains étaient même déçus de ne pas réaliser une troisième entrevue. Dans le milieu scolaire, cette méthode semble donc très intéressante et génératrice d'informations nouvelles sur les lecteurs. Bien qu'elle sollicite un temps d'entretien où l'intervenant est seul avec l'élève, les retombées pour l'intervention subséquente sont substantielles, ce qui vaut largement ce temps consacré de façon individuelle.

La méthode du rappel stimulé ne présente pas que des avantages pour la pratique, elle présente également des atouts pour la recherche. En effet, celle-ci représente une méthode d'évaluation pertinente de la métacognition avec d'autres types d'élèves, soit plus forts, plus en difficulté, allophones, dyslexiques, etc. Cela permettrait d'établir les besoins de ces types d'élèves et d'ainsi élaborer des approches nouvelles. De plus, cette méthode pourrait évaluer les stratégies d'élèves avant et après une intervention puisque celles-ci permet de les évaluer en contexte de lecture. Les résultats de cette recherche amènent également les chercheurs à élaborer des interventions adaptées à l'une ou l'autre des catégories mentionnées précédemment. Ainsi, les recherches ne devraient pas développer de nouvelles interventions en compréhension de lecture ou en métacognition en faisant fi des connaissances et des stratégies des élèves, et ce, même s'ils sont à risque d'échec en lecture.

De plus, les résultats et la méthodologie utilisée dans ce mémoire permettront aux recherches suivantes de bâtir d'autres outils d'évaluation tels de nouvelles grilles ou encore des questionnaires ajoutant de nouvelles caractéristiques à ceux déjà existants. Cela permettrait l'évaluation d'un plus grand nombre d'élèves et une passation plus rapide de celle-ci. Ces grilles ou questionnaires pourraient ainsi tenir compte des particularités des élèves à risque en contexte de lecture.

Finalement, la méthode de rappel stimulé est non seulement une méthode prometteuse pour évaluer la métacognition en lecture, mais également en tant



qu'intervention. En effet, étant donné que les élèves ont une rétroaction immédiate de leurs actions en contexte de lecture, le protocole d'entretien pourrait ainsi être modifié en tant qu'intervention. L'intervenant ou le chercheur, au lieu de questionner l'élève lorsqu'il commet une méprise ou perd la compréhension du texte, pourrait modéliser la bonne stratégie à utiliser.

### 5.3. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Malgré la rigueur de la méthodologie utilisée, cette recherche présente certaines limites. Certains aspects n'ont pas été pris en considérations par manque de temps. Entre autres, il aurait été intéressant que la dimension affective de la métacognition décrite par Tardif (1992) soit prise en considération dans l'analyse des verbatim ainsi que dans le protocole de l'entrevue. Les recherches futures utilisant cette méthode devraient donc ajouter la dimension affective à leur analyse. De plus, les moments choisis par l'intervieweur peuvent suggérer à l'élève une stratégie. Par exemple, si l'intervieweur s'arrête sur un mot complexe, cela peut suggérer une stratégie relative au vocabulaire. De la même manière, les questions de compréhension portant sur les textes peuvent également inférer certaines stratégies puisqu'elles sont de différents types. À l'intérieures de recherches futures, il serait intéressant d'analyser ces stratégies en lien avec les questions séparément des stratégies avant, pendant et après. Aussi, il aurait été intéressant de réaliser cette étude auprès d'un plus grand nombre d'élèves afin de vérifier si les catégories seraient les mêmes. De plus, les enseignants n'ont pas été interviewés à l'intérieur de cette recherche. Cet aspect pourrait être exploré dans des recherches futures afin d'effectuer une triangulation des données. Avec un plus grand nombre de participants, il serait possible d'effectuer des comparaisons inter-âges, entre garçons et filles, entre différents types de textes et entre différentes interventions adressées à des élèves ayant des troubles

d'apprentissage. Les limites liées au temps et aux ressources n'ont pas permis d'aller dans ces directions.

## CONCLUSION

Cette recherche visait à comprendre davantage les stratégies des élèves à risque du troisième cycle du primaire. Suite aux entrevues réalisées à l'aide de la méthode du rappel stimulé, on constate que les élèves à risque possèdent pour la plupart un répertoire, même s'il est limité, de stratégies efficaces. En effet, ceux-ci connaissent quelques stratégies qu'ils savent comment utiliser. Or, c'est dans la constance de l'utilisation de ces stratégies qu'il y a un problème. De plus, ces stratégies sont souvent mal contrôlées, ce qui amène une perte de compréhension. Ce phénomène est intimement lié au manque de connaissances conditionnelles observées chez ces élèves. Par ailleurs, bien que les portraits individuels des élèves soient très diversifiés, deux profils de lecteurs se sont dégagés de ceux-ci. La première regroupe les élèves qui possèdent et utilisent efficacement peu de stratégies. Ces élèves ont également de la difficulté à exprimer et décrire leurs stratégies. Ceux-ci nécessitent donc une rééducation intensive quant à leurs stratégies. La deuxième catégorie regroupe les élèves qui connaissent déjà plusieurs stratégies efficaces et peuvent les combiner. Toutefois, ils évaluent rarement l'efficacité de celles-ci et ont du mal à réguler leur utilisation. Les interventions à effectuer avec ces élèves doivent donc être plus axées sur la régulation et le contrôle de leurs stratégies.

La méthode du rappel stimulé permet donc de recueillir plusieurs informations essentielles sur la métacognition des élèves. Étant donné la portée de cette méthodologie prometteuse, les recherches futures devraient explorer davantage les possibilités qu'offre cette méthodologie auprès d'autres lecteurs. De plus, les catégories de lecteurs établies à l'intérieur de cette recherche permettront aux praticiens du milieu scolaire ainsi qu'aux recherches futures d'établir de nouvelles

méthodes d'évaluation de la métacognition. Finalement, les retombées de cette recherche permettront d'explorer davantage les stratégies des élèves et de préciser les interventions à effectuer auprès des élèves à risque du troisième cycle du primaire. Les besoins particuliers de ces élèves doivent donc continuer d'être étudiés afin de diminuer les échecs en lecture et dans les autres matières scolaires.



## **APPENDICE A**

### **PROTOCOLE D'ENTRETIEN**

PROTOCOLE D'ENTRETIEN.....	134
QUESTIONS DE COMPRÉHENSION (COURANT) .....	135
QUESTIONS DE COMPRÉHENSION (NARRATIF).....	136

### **Protocole d'introduction**

Bonjour (Nom de l'élève)

Aujourd'hui on te rencontre parce qu'on cherche à comprendre comment un garçon/une fille de ton âge lit un texte. Ce n'est pas un examen, on va juste discuter.

Je vais te présenter un texte et tu peux faire tout ce que tu veux pour t'aider à le lire. Si tu as besoin de quelque chose, tu me le dis et je vais te le donner. Tu auras le livre original et une copie papier.

Premièrement, tu vas lire tout haut le texte. Nous ne calculons pas le temps que tu prends. Tu seras filmé pendant que tu lis, mais personne d'autre que toi et moi ne verra la vidéo.

Ensuite, tu pourras relire en silence et on va discuter ensemble après.

#### **Protocole pour la lecture du texte et l'entrevue :**

Commencer l'enregistrement vidéo avec le ipad et l'autre caméra vidéo.

Remettre le livre dans les mains de l'élève et le laisser le feuilleter un moment.

Remettre la copie papier du texte.

Mentionner à l'élève : «Tu peux commencer à lire le texte lorsque tu te sens prêt».

Une fois la lecture du texte terminée, lui rappeler : « Tu peux relire le texte à voix basse si tu le veux».

Poser les questions de compréhension à l'élève.

Arrêter l'enregistrement du ipad.

Montrer l'enregistrement vidéo à l'élève et le questionner sur chaque point suivant lors de la lecture à haute voix ou de la lecture à voix basse s'il y a lieu : chaque geste qui suggère l'utilisation d'une stratégie, les mots qui ont paru difficiles à lire, les endroits où l'élève s'est corrigé, les endroits où l'élève a fait un retour en arrière dans le texte, les mots de vocabulaire plus soutenu, revenir sur chaque question de compréhension.

Faire ensuite la dernière tâche sur les macroprocessus.

## **Emprisonnés pour l'éternité**

**D'où vient l'ambre ? (inférence logique)**

**Comment se nomment les restes d'animaux et de plantes emprisonnés dans l'ambre ? (repérage littéral)**

**Pourquoi les animaux restent-ils coincés dans l'ambre ? (inférence causale)**

**Comment fait-on pour savoir si l'animal emprisonné était mort lorsqu'il est resté pris dans la résine ? (repérage littéral)**

**Pourquoi seulement les petits animaux restent pris dans l'ambre ? (inférence pragmatique)**

**Pourquoi est-ce qu'on dit dans le texte que l'ambre est un «cercueil» ? (inférence anaphorique)**

### **Le fou rire de la grenouille**

**Est-ce que la grenouille était contente d'être discrète et ordinaire ?  
Pourquoi ? (inférence causale)**

**Qu'est-ce que la grenouille décide de faire pour se faire remarquer ?  
(repérage littéral)**

**Qu'est-ce que le singe décide de faire pour aider la situation ?  
(repérage littéral)**

**Quels animaux essaient de faire la même chose par la suite ?  
(repérage)**

**Quel animal réussit et comment ? (inférence logique)**

**Qu'est-ce qui arrive à la grenouille à la fin de l'histoire ? (inférence  
pragmatique)**



**APPENDICE B****TEXTES COURANT ET NARRATIF**

TEXTE COURANT .....	136
TEXTE NARRATIF .....	138

MONDE ANIMAL &gt;&gt;

# Emprisonnés pour l'éternité

**Englués dans l'ambre, des insectes, des plantes et d'autres organismes préhistoriques attendent d'être découverts. Comment y parvient-on ?**

## Une prison de résine, un cercueil d'ambre

L'ambre ressemble à une roche, mais il s'agit plutôt de résine végétale fossilisée. À l'état frais, la résine est une matière molle et collante. Sans doute en as-tu déjà vu sur l'écorce des conifères : c'est ce qu'on appelle communément de la « gomme ».

La couleur de l'ambre varie généralement du jaune-miel à l'orangé ou au brun. Il en existe aussi du bleu, très rare. L'ambre peut renfermer de petits

organismes, notamment des insectes. Comment ont-ils été piégés ? Ils se sont d'abord englués dans une goutte de résine. Incapables de se dégager, ils sont morts dans ce « cercueil ».

Plus tard, l'amas de résine est tombé au sol et a été enterré. Au bout de millions d'années, la résine a durci et s'est fossilisée ; elle s'est transformée en ambre. Les restes d'animaux et de plantes à l'intérieur se nomment des **inclusions**.

Li  
Sol  
l'an  
50  
gén  
on a  
de l  
  
On)  
(ma  
pes  
des  
fleu

© Ressources/Universal.com



# Sonnés l'éternité!

## Lire dans l'ambre

Souvent, les animaux piégés dans l'ambre sont de taille inférieure à 5 cm, car les plus gros réussissent généralement à s'en sortir. Toutefois, on a déjà découvert des lézards dans de l'ambre!

On y trouve couramment des insectes (mouches, fourmis, scarabées, guêpes), des araignées, des scorpions, des bactéries et des plantes (feuilles, fleurs, grains de pollen).

En examinant une inclusion, on peut déterminer si l'animal était mort ou vivant lorsqu'il s'est empiétré dans la résine. Si ses pattes sont sagement repliées sous son corps, il devait être mort. S'il avait été vivant, il aurait une autre posture. Son corps serait aussi entouré de bulles d'air microscopiques faites en luttant pour s'extirper du piège.

On voit facilement les inclusions à travers l'ambre translucide. Par contre, on ne peut déterminer à l'œil nu si un morceau d'ambre opaque en contient ou non. Heureusement, rien n'échappe à l'œil du synchrotron (voir page suivante)!



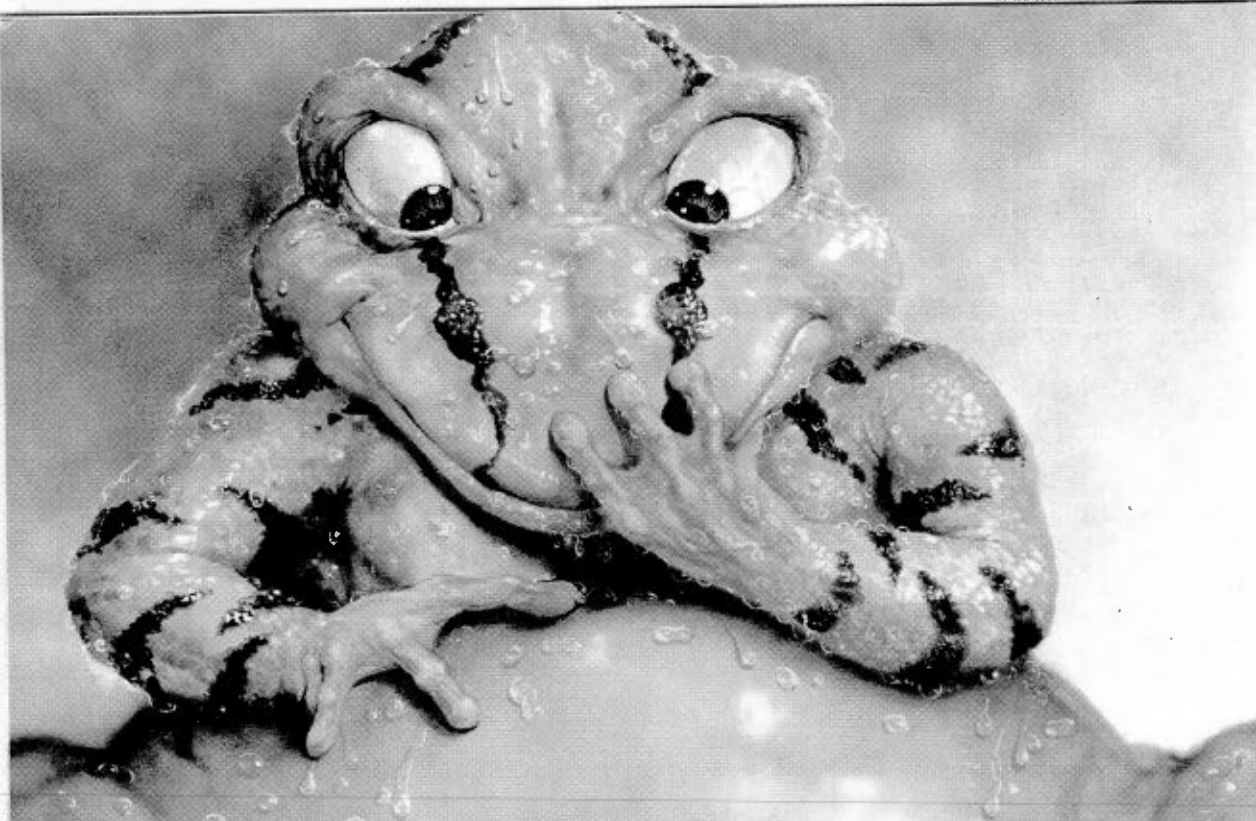
## Cachées dans l'ambre, des espèces inconnues

Pourquoi chercher des inclusions cachées dans l'ambre? C'est la meilleure façon d'étudier les phénomènes mous et fragiles qui se fossilisent mal dans la roche, comme les insectes ou les toiles d'araignée. Des plantes, des animaux de toutes sortes ont été découverts dans l'ambre, de la préhistoire à nos jours.

© Rumantsov/Dreamstime.com

© Tinturia2/Dreamstime.com





## Le fou rire de la grenouille Australie

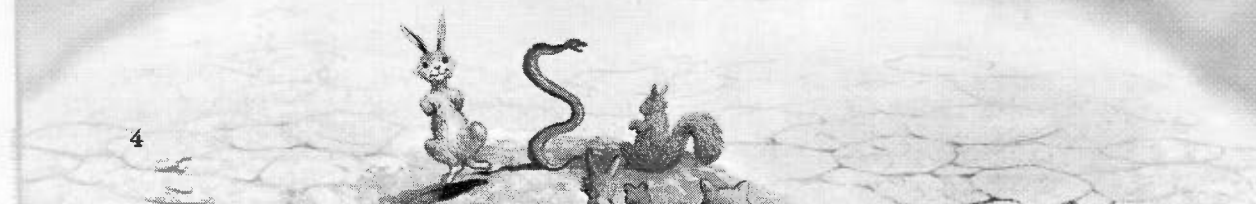
**U**NE GRENOUILLE FUT UN JOUR PRISE DE FOLIE. Oh, elle ressemblait à une grenouille ordinaire, toute verte et extrêmement discrète... Mais c'est précisément cette discrétion qui lui minait le moral, car personne ne la remarquait ! Elle devait même sans cesse prendre garde à ne pas se faire écraser par les autres animaux qui posaient leurs grosses pattes n'importe où !... Aussi décida-t-elle d'agir : bientôt tous seraient obligés de lui prêter attention... et de reconnaître sa puissance !

Patiemment, la petite grenouille commença à boire l'eau de tous les lacs. Ensuite elle avala le contenu des étangs, puis celui des mares, avant de s'occuper des fleuves, des rivières et des sources. Petit à petit, elle assécha la planète entière en faisant disparaître toute l'eau

douce ! Pas un puits, pas une flaque, pas la moindre goutte de rosée ne lui échappaient. Evidemment, plus elle buvait, et plus elle grossissait. Sa taille dépassa bientôt celle des plus gros animaux : notre grenouille atteignit la hauteur des plus grands arbres et commença à ressembler à une montagne. Sa peau verte était tendue à craquer et elle ne pouvait plus remuer son corps enflé. Elle s'assit donc, immobile, le regard fixe, les yeux globuleux.

Elle ressentait un intense sentiment de fierté. A ses pieds les animaux, minuscules, faisaient cercle en la regardant avec inquiétude. Ils mouraient de soif, mais aucun n'osait l'attaquer ou lui faire le moindre reproche, tant elle était imposante. Pourtant, ils voyaient bien qu'elle retenait difficilement toute cette eau !

C'est alors qu'un singe eut une idée. Rassemblant





ses dernières forces, il se livra aux pitreries les plus drôles. Devant ses grimaces et ses contorsions, les animaux oublièrent provisoirement leur malheur et éclatèrent de rire... sauf l'horrible grenouille gorgée d'eau, qui resta impassible. Ensuite un lapin entreprit une série de tours cocasses qui firent se tordre de rire ses compagnons, mais la grenouille ne broncha pas.

Lorsque tous les animaux présents eurent montré leurs talents de clowns — hélas sans résultat ! — une anguille à l'aspect froid et sévère tenta sa chance. Dès qu'elle se fut dressée sur le bout de son corps souple, noir et filiforme, un léger frémissement parcourut la peau de la grenouille.

L'anguille se contorsionna, se plia et se déplia tant et si bien que la grenouille retint à grand peine un hoquet. Lorsqu'enfin l'anguille réussit à se transformer en une corde à nœuds, la grenouille explosa d'un rire énorme. Elle libéra aussitôt toute l'eau douce qu'elle retenait prisonnière. La planète était sauvée !

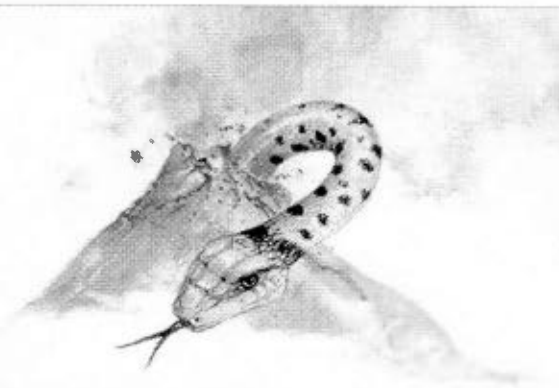
## Radolo, le roi des serpents

Papouasie

**L**A CIME NEIGEUSE DU MONT TAUGA se dressait depuis des milliers d'années au-dessus des forêts épaisses qui couvraient l'île de Nouvelle-Guinée, lorsque le niveau des eaux commença à monter démesurément. En effet, pendant plusieurs lunes, des pluies torrentielles redoublèrent de violence, comme si les dieux avaient voulu noyer l'île entière.

L'eau des rivières et des lacs déborda, emportant sur son passage d'énormes blocs de rochers arrachés à la montagne. A son tour, la mer enfla dangereusement et d'immenses vagues furieuses vinrent frapper les côtes. Était-ce la fin du monde ? Peu à peu les falaises du littoral disparurent, happées par une eau noire et houleuse. Puis les forêts furent englouties, ainsi que les sommets les moins élevés. Seules les crêtes enneigées du mont Tauga émergeaient encore au-dessus des flots déchaînés, mais pour combien de temps ?

Dans un fracas assourdissant, une lame géante approchait. Elle filait à toute allure sur la mer, se nourrissant au passage de tonnes d'eau qui décuplaient ses forces. Parvenue à quelques mètres du mont Tauga, elle sembla ralentir, reculer même, comme pour prendre son élan... Au même instant, la paroi rocheuse explosa, libérant



la tête incrustée de diamants d'un reptile gigantesque : Radolo, le roi des serpents ! Furieux d'être dérangé dans sa retraite, il darda vers la vague menaçante une longue langue fourchue enflammée. Sous l'effet de son haleine brûlante, le mur d'eau se dissipa instantanément, transformé en fines gouttelettes de vapeur qui s'élevèrent vers le ciel. Lentement, Radolo sortit de la montagne en déroulant ses multiples anneaux puis plongea sa langue ardente dans la mer froide et ténébreuse. Alors, les vagues reculèrent, découvrant à nouveau les flancs boisés de l'île. Le serpent se tourna enfin vers les nuages porteurs de pluie et, de son souffle puissant, les refoula vers des contrées lointaines. L'île était sauvée !

De nos jours le sommet du mont Tauga scintille parfois. Ce sont peut-être les diamants de Radolo qui reflètent au loin les rayons du soleil levant ?...

### Le serpent-pluie

*Tlaloc, dieu aztèque de la pluie, était souvent représenté portant un masque décoré de serpents enroulés autour des yeux et de la bouche. En effet, dans la mythologie de l'ancien Mexique, les serpents symbolisaient à la fois les pluies torrentielles et les éclairs inséparables des orages violents qui s'abattaient régulièrement sur cette région du monde. On croyait que le dieu Tlaloc déclenchait ces trombes d'eau en compagnie d'un énorme serpent gonflé de pluie, et dont la queue se terminait par une seconde tête.*

*Dans de nombreux pays, on croyait que les arcs-en-ciel qui apparaissent après les pluies étaient d'immenses serpents célestes qui courbaient leur tête vers la Terre pour se désaltérer.*



## **APPENDICE C**

### **LIGNES DIRECTRICES**

LIGNES DIRECTRICES TEXTES COURANT ET NARRATIF.....	142
--	-----

**Lignes directrices pour le texte courant : Emprisonnés pour l'éternité!**

1. Si l'élève feuillette la revue, lui demander pourquoi il l'a fait.
2. Au début de l'entrevue, questionner l'élève sur sa réaction face à l'image même si celui-ci ne semble pas l'avoir regardé : À quoi tu as pensé lorsque tu as vu l'image?
3. Idem avec le titre.
4. Questionner l'élève sur les mots suivants : **Ambre, englué, organismes, fossilisée, inclusions, bactéries et microscopiques.**

**Lignes directrices pour le texte narratif : Le fou rire de la grenouille**

1. Si l'élève feuillette le livre, lui demandé pourquoi il l'a fait.
2. Au début de l'entrevue, questionné l'élève sur sa réaction face au titre du récit : À quoi tu as pensé lorsque tu as lu le titre du texte?
3. Questionner l'élève sur les mots et expressions suivants : **minait le moral, globuleux, contorsions ou contorsionna, pitreries et filiforme.**



## **APPENDICE D**

### **CERTIFICAT ÉTHIQUE**

CERTIFICAT ÉTHIQUE .....	144
--------------------------	-----



Comité institutionnel d'éthique de la  
recherche avec des êtres humains

No. 601250

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

**Responsable(s) du projet :** Catherine Turcotte

**Unité(s) :** Département d'éducation et de formation spécialisées

**Co-chercheur(s) :**

**Titre du projet :** «Stratégies métacognitives des lecteurs de la fin du primaire».

**Stagiaire postdoctoral :** Nathalie Lise Clément (Sciences de l'éducation)

**Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :** Émilie Cloutier (maîtrise en éducation)

*Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (2010).*

**Le présent certificat est valide jusqu'au 1<sup>er</sup> avril 2013**

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) attendu pour le : 1<sup>er</sup> mars 2013

<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/suivi-des-projets.html>

#### Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D. (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	Ph.D. (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Christa Japel	Ph.D. (psychologie)	Éducation et pédagogie
Maria Nengeh Mensah	Ph.D. (Communications)	École de travail social
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

Date de la réunion : Voir Remarque

Date d'émission initiale du certificat : 5 mai 2009

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 5 5 2010

R-2 : 1<sup>er</sup> 04 2011

R-3 :

R-4 :

R-5 :

Remarque : Évaluation initiale du certificat hors-séance (mars 2009). En continuité avec le projet 581084.

Marc Bélanger, Ph.D., Président

## RÉFÉRENCES

- Artelt, C., Schiefele, U. et Schneider, W.(2001). Predictors of reading Literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), p.363-383
- Arabsolghar, F. et Elkins, J. (2001). Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in Grades 3, 5 and 7. *Journal in research in reading*, 24(2), 154-162.
- Babbs, P. J. et Moe, A. J. (1983). Metacognition: A Key for Independent Learning from Text. *The Reading Teacher*, 36 (4), p.422-426.
- Baker, L. et Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. Dans P.D. Pearson, R. Barr, L.M. Kamil et P. Mosenthal (dir.), *Handbook of reading research* (p.353-393). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, B. S. (1953). Thoughts processes in lectures and seminars. *Journal of General Education*, 7, p. 160-169.
- Brodeur, M., Laplante, L., Dion, E., Desrochers, A. et Mercier, J. (2009). Un modèle de prévention appuyé par la recherche pour soutenir efficacement les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés ou des troubles d'apprentissage en lecture. Rendez-vous, *Revue de l'association québécoise des troubles d'apprentissage*, 22(3), p.16-18.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. Dans R. J. Spiro, B.C. Bruce et W.F. Brewer (dir.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cartier, S.C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), p.439-460.
- Cervetti, G.N., Bravo, M.A., Hiebert, E.H., Pearson, P.D. et Jaynes, C.A. (2009). Texte genre and science content : Ease of reading, comprehension and reader preference. *Reading Psychology*, 30, p. 487-511.
- Chall, J.S.(2000). *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom*. New York: The Guilford Press.

- Christensen, C.A. et Bowey, J. A. (2005). The Efficacy of Orthographic Rime, Grapheme-Phoneme Correspondence, and Implicit Phonics Approaches to Teaching Decoding Skills. *Scientific Studies of Reading*, 9, 327-349.
- DiPardo, A. (1995). Stimulated recall in research on writing: An antidote to «I don't know, it was fine». Dans P. Smagorinsky (dir.), *Verbal reports in the study of writing: Problems and potential* (p. 44-62). Newbury Park, CA: Sage.
- Duffy-Hester, A. M. (1999). Teaching Struggling Readers in Elementary School Classrooms: A Review of Classroom Reading Programs and Principles for Instruction. *The Reading Teacher*, 52 (5), 480-495.
- Ericsson, K. A et Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (2e éd.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fayol, M.(2003). La compréhension: évaluation, difficultés et interventions. Conférence de consensus, Paris 4-5 décembre. Document téléchargé le 8 décembre 2006 du site <http://www.bienlire.education.fr>
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. Dans H. W. Reese et L. P. Lipsitt (dir.), *Advances in child development and behavior* (p. 182-209). New York, NY: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. et Wellman, H. M.(1977). Metamemory. Dans R.V. Kail & J. W. Hagen (dir.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M. et Lynn, A. (1996). Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level-match designs. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 639-652.
- Giasson, J. (1994). Lecture et élèves à risque. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer, et coll. (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative.* (pp.73-80). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Editeur.



- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Québec : Chenelière éducation.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). Apprendre à lire. Bibliothèque nationale du Québec.
- Griffith, P. L. et Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction. Dans Susan E. Israel, Cathy Collins Block, Kathryn L. Bauserman et Kathryn Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning* (p.3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Houtveen, A. A. M. et Van de Grift, W.J.C.M. (2007). Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Hull, G. et Rose, M. (1990). «This Wooden Shack Place»: The logic of an unconventional reading. Occasional Paper N0 22. Berkeley, CA/Pittsburgh, PA: Centers for the Study of Writing.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Izrael, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Jacobs, J.E. et Paris, S.G. (1987). Children's Metacognition About Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3-4).
- Janssen, T., Braaksma, M. et Rijlaarsdam, G.(2006). Literary reading activities of good and weak students : A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*.21.1
- Juel, C., et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 498-492.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal, QC : Éditions CRP.

- Kirby, J. R. (2007) Reading Comprehension: Its Nature and Development. In Encyclopedia of Language and Literacy Development. Canadian Language and Literacy Research Network, <http://www.literacyencyclopedia.ca/>.
- Leach, J.M., Scarborough, H.S., Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211-224.
- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2).
- McTavish. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*. 40(2).
- McTavish, M. (2008). "What were you thinking?": the use of metaconitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres.(Report)(Case study). *Canadian Journal of Education*. 31 (2). 405-426.
- MELS (2009). Tous ensemble pour la réussite scolaire. Gouvernement du Québec.
- Miholic, V. (1994). An inventory for junior high through college students to pique metacognitive awareness. *Journal of Reading* 38, 84-86.
- Morrow, L. M. et Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. Dans L. M. Morrow, L. B. Gambrell et M. Pressley (dir.), *Best practices in literacy instruction* (2e ed., p. 43-63). New York: Guilford.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*. 23. 214-221.
- Palinscar, A. S. et Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G. et Jacobs, J. E. (1984) The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Children development*, 55(6), 2083-2093.
- Paris, S.G., Lixon, J. Y. et Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. Dans R. B. Ruddel, M. R. Ruddel et H. Singer (dir.), *Theoretical models and*

*processes or reading* (4e ed., p. 778-810) Newark, DE: International Reading Association.

Paris, S. G. et Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. Dans B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimension of thinking and cognitive instruction* (p. 15-51). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Philipps, L. M. (1988). Young reader's inference strategies in reading comprehension. *Cognition and Instruction*, 5, 193-222.

Pierre, R. (2003). Introduction : l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.

Pinnell, G. S., Lyons, C. A., DeFord, D. E., Bryk, A. S., et Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 8-39.

Pressley, M. et Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Pressley, M. (2006). Reading instruction that works. The case for balanced teaching (3e ed). New York: Guilford

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Dans A.E, Farstrup et S.J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 291-309). Newark, DE : International Reading Association.

Roy, S. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 159-184). Sainte-Foy, QC : Presse de l'Université du Québec.

Sanacore, A. et Palumbo, J. (2009). Helping Struggling Middle School Literacy Learners Achieve Success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 82(6), 275-280.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.

Scarlach, T.D. (2008). START : Comprehending Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher*. 62(1). 20-30.

- Schmitt, M. C. (2005). Measuring Students' Awareness and control of Strategic Processes. Dans Susan E. Israel, Cathy Collins Block, Kathryn L. Bauserman et Kathryn Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning* (p.3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smagorinsky, R et Coppock, J. (1994). The reader, the text, the context: An exploration of a choreographed response to literature. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation. Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Smith, L. E., Borkowski, J. G. et Whitman, T.L. (2008). From reading readiness to reading competence : The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific studies of reading*, 12(2), 131-152.
- Snow, C.E. (2010). Academic language and the challenge for learning about science. *Science*. 328 (5977). 450-452.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (dir.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504-532.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique :L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal,QC : Logiques.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 467-502.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early intervention in reading : the lingering problem. *Learning disabilities research and practice*. 15(1). 55-64
- Torgesen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Wade, S. E., Trathen, W. et Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading research Quartel*, 25(2), 147-166.